



Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Cristiane Patrícia Barros Almada

**Ilustração e Interpretação Textual – A arte como estratégia de
ensino-aprendizagem na área de linguagens e códigos**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2013

Cristiane Patrícia Barros Almada

**Ilustração e Interpretação Textual – A arte como estratégia de
ensino-aprendizagem na área de linguagens e códigos**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Jesus Maria Sousa

FUNCHAL – 2013

EPÍGRAFE

A nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas.

Rudolf Steiner

AGRADECIMENTO

A meu generoso Deus, princípio, meio e fim.

A meus familiares por apostarem no meu êxito.

À minha orientadora Doutora Jesus Maria Sousa, tão generosa e diligente orientação e, ainda, por acreditar no meu potencial mesmo quando eu duvidei.

Ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, por suas firmeza e integridade.

Aos Professores da escola Waldorf Micael/Fortaleza, Munir Dertkigil Junior e Anastácia Helena Ribeiro pelo carinho na acolhida diária no campo de pesquisa e em todos os demais momentos.

Aos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Waldorf Micael da turma de 2011, por encherem meus dias, este meu trabalho e minha vida com arte.

Aos profissionais que fazem a escola Micael/Fortaleza.

A todos os meus professores e professora do Curso de Mestrado.

E aos amigos e colegas de turma e caminhada.

DEDICATÓRIA

*A meus pais, Antônio e Mariinha (in memoriam), por me impulsionarem a ser uma pessoa, ética, confiante, destemida e sempre ir à busca dos meus sonhos.
À Francisca Lemos, por me apoiar, incentivar e acompanhar diuturnamente.*

RESUMO

Investiguei a arte como estratégia de ensino/aprendizagem e como esta prática estabelece quebra de paradigmas e incentivo à autonomia discente. Para tanto fiz uma breve descrição histórica acerca do panorama teórico correlacionado com o percurso das inovações educacionais desde o final da Idade Média até a contemporaneidade, buscando identificar de que forma o acúmulo teórico-metodológico gerado por este itinerário influenciou na disciplina Arte/Educação e no seu potencial inovador. Observei ainda como a ilustração textual, produzida pelos educandos, funciona como veículo de reelaboração crítica de suas realidades mediata e imediata. Esta investigação teve como sujeitos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, no decorrer de 2011, na escola autogestionária Waldorf Micael, em Fortaleza, Ceará, Brasil. Ao longo das observações, procurei responder às seguintes questões: De que maneira a ilustração textual se configura na qualidade de mediadora de processos interpretativos no contexto de ensino/aprendizagem em arte e literatura? De que forma, ela, no contexto da sistemática pedagógica, se revela como ferramenta de inovação pedagógica? Qual a sua importância no desenvolvimento do senso crítico do educando, e como tal fato se configura inovador? Como interfere na apreensão da realidade do educando, no seu aspecto estético, político e social? Os dados da investigação foram obtidos por meio de entrevistas, análise documental e observação participante; dessa forma esta pesquisa configurou-se como qualitativa, do tipo etnográfica e de base hermenêutica.

Palavras-chave: Ilustração e interpretação textual; Arte como estratégia de ensino-aprendizagem; Educação pela arte; Inovação pedagógica.

ABSTRACT

I have investigated art as a teaching-learning strategy and how this practice provides the paradigm breaking and the student autonomy encouragement. For that, I did a brief historical description of the theoretical background correlated with the course of educational innovations since the late Middle Ages up to the contemporaneity, seeking to identify how the theoretical and methodological experience generated by this background has influenced the art-education field and its innovatory potential. I also observed how the textual illustration produced by the learners works as a critical rethinking mean of their mediate and immediate realities. The scope of this investigation was the students of the ninth grade of Elementary school at the self-managed school Waldorf Micael, in Fortaleza, Ceará, Brazil, in 2011. During the observations, I sought to answer the following questions: how textual illustration is configured as a mediator of interpretative processes in the context of teaching and learning in art and literature? How does it reveal itself as a pedagogical innovation tool, in the context of pedagogical systematics? What is its importance in the development of critical thinking of the student, and as such fact is groundbreaking? How does textual illustration intervene with the student's grasp of reality in its aesthetic, political and social aspects? The research data were collected through interviews, document analysis, and participant observation. Thus, this research was configured as qualitative, of ethnographical type and of hermeneutical basis.

Keywords: Illustration and textual interpretation; Art as a teaching and learning strategy; Education through art; Pedagogical innovation.

RESUMEN

Investigué el arte como estrategia de enseñanza-aprendizaje y cómo esta práctica establece el rompimiento de los paradigmas y el estímulo a la autonomía del estudiante. Para tal, hice una breve reseña histórica sobre el panorama teórico correlacionado con el transcurso de las innovaciones educativas desde el final de la Edad Media hasta la contemporaneidad, tratando de identificar de qué modo la acumulación teórico-metodológica generada por ese ‘transcurso’ influyó en la asignatura de Arte-Educación y su potencial innovador. Además, observé como la ilustración textual, producida por los estudiantes, funciona como un vehículo para la reelaboración crítica de su realidad, mediata e inmediata. Esta investigación tuvo como sujetos los alumnos del noveno grado de la Enseñanza Fundamental II, en 2011, en la escuela de autogestión Waldorf Micael, en Fortaleza, Ceará, Brasil. Durante las observaciones, he tratado de responder a las siguientes preguntas: ¿De qué manera la ilustración textual se configura como un mediador de procesos interpretativos en el contexto de enseñanza-aprendizaje en arte y literatura? ¿De qué modo ella, en el contexto de la sistemática de la enseñanza, se revela como una herramienta de innovación pedagógica? ¿Cuál es su importancia en el desenvolvimiento del pensamiento crítico del estudiante, y cómo tal hecho se configura innovador? ¿Cómo interfiere en la comprensión de la realidad del estudiante, en sus aspectos estético, político y social? Los datos de la investigación se obtuvieron a través de entrevistas, análisis de documentos y observación participante. Por lo tanto, este estudio se configuró como cualitativo, de tipo etnográfico y de base hermenéutica.

Palabras-llave: Ilustración e interpretación textual; Arte como estrategia de enseñanza-aprendizaje; Educación por el arte; Innovación pedagógica.

RÉSUMÉ

Ma recherche porte sur l'art en tant que stratégie d'enseignement/apprentissage et la manière comme cette pratique établit une rénovation paradigmatique et promeut l'autonomie des élèves. Pour cela, j'ai réalisé une brève description historique du panorama théorique en rapport avec la progression des innovations en éducation depuis la fin du Moyen Âge jusqu'à la contemporaine, en procurant identifier de quelle forme l'accumulation théorique et méthodologique produite par cet itinéraire a influencé la discipline art/éducation et son potentiel innovateur. J'ai aussi observé comment l'illustration textuelle, produite par les élèves, fonctionne tel un véhicule de ré-élaboration critique de leur réalité médiante et immédiate. Cette recherche a porté sur les élèves de la neuvième année de l'enseignement fondamental II (classe de troisième), au cours de l'année 2011, à l'école autogérée Waldorf Micael dans la ville de Fortaleza (État du Ceará, Brésil). Au long des observations, j'ai essayé de répondre aux questionnements suivants: De quelle manière l'illustration textuelle se configure en qualité de médiatrice de processus interprétatifs dans le contexte de l'enseignement/apprentissage en arts et en littérature? De quelle forme se révèle-t'elle comme outil d'innovation pédagogique dans le contexte de la systématique pédagogique? Quelle est son importance dans le développement du sens critique de l'élève, et comment un tel fait se configure comme novateur? Comment s'immisce-t'il dans la compréhension de la réalité de l'élève, dans son aspect esthétique, politique et social? Les données de l'enquête ont été obtenues par des entretiens, l'analyse documentaire et l'observation participante. Cette recherche se configure donc comme qualitative, de type ethnographique et de base herméneutique.

Mots clés: Illustration et interprétation textuelle; Art comme stratégie d'apprentissage-enseignement; Education par l'art ; Innovation pédagogique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da Escola Waldorf Micael. -----	66
Figura 2: Área interna da EWM.-----	67
Figura 3: Educandos exercendo atividades em que é patente a quebra de paradigmas e, portanto, a inovação pedagógica.-----	70
Figura 4: Educanda executando trabalho em madeira.-----	71
Figura 5: Educando executando trabalho de costura.-----	72
Figura 6: Educandos sem fardamento e bem à vontade.-----	73
Figura 7: Educandos pesquisados na aula de teatro – passando o texto da peça.-----	75
Figura 8: Foto dos educandos interagindo com o professor, e com eles próprios.-----	76
Figura 9: Ensaio das músicas e alegria dos educandos.-----	77
Figura 10: Alegria e descontração, com respeito às diferenças.-----	79
Figura 11: Confeção do cenário pelos educandos.-----	81
Figura 12: Confeção do cenário pelos educandos.-----	82
Figura 13: Desenhos do figurino e escolha das cores.-----	83
Figura 14: Descontração no fazer artístico.-----	83
Figura 15: Cartaz de divulgação da peça – produção coletiva-----	84
Figura 16: Dia da apresentação final do espetáculo-----	87
Figura 17: Dia da apresentação final do espetáculo-----	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Divisão dos papéis da peça Calabar, encenada pelos educandos: Depoimentos.-----	84-85
---	--------------

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
RESUMEN.....	xiii
LISTA DE FIGURAS.....	xv
LISTA DE QUADROS.....	xvii
INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
CAPÍTULO 1: REVOLUÇÕES, PARADIGMAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	7
1.1 Modelo fabril: ponto de partida para análise de inovação pedagógica	7
1.2 Princípios que norteiam as revoluções culturais	12
1.3 Quebra de paradigmas: modelos das ‘dinâmicas descontínuas’	18
1.4 Inovação pedagógica: autonomia da pessoa	20
CAPÍTULO 2: ARTE E EDUCAÇÃO: DINÂMICAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	25
2.1 Arte-Educação no Brasil	29
2.2 Artes do fazer: linguagens e códigos em movimento	33
CAPÍTULO 3: ILUSTRAÇÃO TEXTUAL E A ARTE	39
3.1 Ilustração textual e processos interpretativos	41
3.2 Ilustração textual: a interpretação, o ensino e a aprendizagem em linguagens e códigos	43
3.3 A arte como estratégia de ensino/aprendizagem na pedagogia Waldorf: prática pedagógica inovadora?	47
PARTE 2 – DESENHO METODOLÓGICO	51
CAPÍTULO 4: REFERENCIAL METODOLÓGICO	51
4.1 Método de pesquisa qualitativa	52
4.2 Pesquisa do tipo etnográfico	54
4.3 Método etnográfico hermenêutico	56
4.4 Campo de aplicação do método etnográfico: Escola Waldorf Micael	58
CAPÍTULO 5: DIÁRIO DE CAMPO: ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DE DADOS ...	63
5.1 Estrutura da Escola Waldorf Micael como objeto do estudo: ambientação	65
5.2 Na sala de aula: critérios diferenciadores – quebras de paradigmas	79
5.3 Tipos de ilustrações utilizadas na Pedagogia estudada	74
5.4 Integração escola – família – sociedade: montagem e apresentação da peça teatral ...	80
CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	99
APÊNDICE.....	101

INTRODUÇÃO

Na minha prática de sala de aula, como professora do ensino fundamental de escolas municipais de Fortaleza, Estado do Ceará – Brasil, é muito comum identificar alunos na faixa etária de 13 a 15 anos com inúmeras dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos propostos pelo currículo oficial regular.

Tal constatação convida a uma reavaliação do fazer profissional, e a intenção é encontrar uma maneira de aplicar métodos que, sem discrepar do programa sugerido em cada etapa da educação básica, se utilizem de vivências capazes de despertar motivação e vontade de aprender, pelo menos, na maioria dos educandos.

Inevitavelmente, surge uma reflexão quanto à necessidade de tomada de rumos diferenciados em sala de aula, desafio inerente à atuação profissional do educador. A realidade dos educandos é heterogênea, de tal forma que, ante a situação real, a primeira reação do profissional da educação é o entendimento de que o seu compromisso social com tais pessoas vai muito além do tradicional papel de professor. É, antes, o contributo na formação de pessoas autônomas.

Para cumprir esse mister, faz-se necessário um esforço capaz de criar uma relação de confiança entre educando e educador e, em consequência, definir mutuamente qual será a função de cada um no contexto da sala de aula, em consonância com a finalidade previamente estabelecida, em termos gerais e específicos, tornando-se inevitável o enfrentamento das situações adversas, que certamente advirão.

Neste estudo, optei por observar a prática de uma sala de aula do 9º ano do ensino fundamental II, na Escola Waldorf Micael, e, assim, analisar se é inovadora uma ação lá em curso, cujo desenvolvimento explora a interseção do texto com a ilustração. A escolha desse campo de pesquisa se produziu com origem na informação de que, nessa escola, a arte é um elemento essencial e transversal a todas as disciplinas. Nela, o lúdico é vivenciado diuturnamente, e os educandos têm a possibilidade de formular o seu conhecimento por meio de práticas artísticas.

Meu objetivo ao pesquisar a Escola Waldorf Micael foi analisar de que maneira a ilustração textual¹, imersa num contexto pedagógico de ensino/aprendizagem de arte e literatura, se configura mediadora de processos interpretativos da aprendizagem.

¹ Imagem e movimento artísticos que estão a serviço do texto e das ideias.

Também busquei observar de que maneira a ilustração textual, no contexto da sistemática pedagógica Waldorf, pode se revelar como ferramenta de inovação educacional. Investiguei, ainda, qual a sua importância no desenvolvimento do senso crítico do educando, e de que forma se configura inovadora. É meu objetivo, aqui, também, examinar de que modo a ilustração textual pode interferir na apreensão da realidade por parte do educando, nos seus aspectos estético e social.

O enfoque diferenciado da ação proposta e estudada nesta investigação diz respeito a um trabalho desenvolvido na busca de perscrutar o universo das relações de um grupo de educandos que se utiliza da ilustração textual e de uma posterior discussão acerca do que foi produzido no ano letivo de 2011.

Desse modo, penso ser possível o surgimento de um diálogo aberto com os educandos. Assim, também, o estabelecimento de um pacto pedagógico com a intenção clara de tornar esses educandos sujeitos de sua aprendizagem e emancipação, por meio da inserção e adoção de práticas pedagógicas autônomas.

A prática da ilustração textual mostra-se bastante eficiente em possibilitar um estágio de abstração dos educandos participantes, envolvendo-os desde o momento em que rabiscam os primeiros traços, falam sobre suas observações e impressões, deixando claro que o diálogo estabelecido é com o conhecimento infinitamente experimentado na prática da fala-escuta-reformulação. Com efeito, a mediação e/ou tutoria atenta de um educador qualificado é indispensável – fornecendo subsídios teóricos e materiais, clarificando os objetivos, oferecendo um direcionamento crítico para as produções dos educandos.

Uma das mais importantes ideias que fundamentam a educação com o emprego da arte é a de que todas as pessoas têm capacidade criadora, independentemente dos eventuais problemas que possam vir a enfrentar, ou que estão enfrentando. Uma pessoa pode ser criativa em qualquer área, entendendo-se a criatividade como a capacidade humana de burlar dificuldades e adversidades e propor soluções para os mais variados desafios, desde a tentativa e dos potenciais erros individuais, bem como da interação com o outro (VYGOTSKY, 2008).

Nesse enfoque, pode-se antever que os elementos constitutivos da psique, além dos instintos naturais do ser, poderão ser despertados na atividade criativa e em meio a uma realidade diferente acerca da existência de novas dimensões capazes de fazer emanar a força interior e, com isso, provocar mudanças e perspectivas de vida em futuro mais remoto.

A vantagem do uso da ilustração textual ocorre justamente na possibilidade de abrir caminhos para o exercício da autonomia no processo criador – nos campos da reflexão subjetiva e da prática concreta – bem como na elaboração social do conhecimento, mediante a exposição, comparação e discussão dos resultados obtidos com os seus pares.

A busca dos objetivos desta pesquisa envolve situações desafiadoras, principalmente no uso de materiais e suportes que propiciem não só um maior conhecimento prático, mas também que permitam o emprego e manipulação de várias linguagens e códigos. Abordando manifestações artísticas, como o desenho, a pintura, exercícios escultóricos, iniciação à aquarela, a poética da figura humana e/ou quaisquer outros em que se promovam a discussão e o pensamento das artes, pretendo observar o contato do educando com a arte, dando consciência e consistência à sua leitura de mundo, e como esse movimento contribui para a descoberta de mais possibilidades de expressão.

A ilustração e a interpretação textuais, consideradas como mediadoras de processos interpretativos no contexto de ensino-aprendizagem em Arte e Literatura, é a temática deste estudo.

Para possibilitar a delimitação de como se revela a estratégia no contexto da sistemática pedagógica, essencialmente como ferramenta de inovação pedagógica, qual a sua importância no desenvolvimento do senso crítico do educando, parece-me que é preliminar o questionamento de se e como tal fato se configura inovador, e, por consequência, de que forma interfere na apreensão da realidade do educando, nos seus aspectos estético e social.

Para tanto, no capítulo primeiro, tratei de estudar as revoluções, paradigmas e a inovação pedagógica, tendo como ponto de partida, para a análise da existência de inovação pedagógica, breve relato histórico, desde o modelo fabril aos princípios que norteiam as revoluções culturais, tratando das quebras de paradigmas como modelos das dinâmicas descontínuas, até à inovação pedagógica propriamente dita, meditando sobre a autonomia da pessoa. Além disso, também neste capítulo empreendi breve análise dos percursos teóricos de algumas linhas pedagógicas no decorrer do tempo, tendo como critério a escolha de autores cuja importância intelectual e abordagens críticas possuem correlação com a arte a educação e com as revoluções sociais e culturais.

No segundo capítulo, busquei trabalhar aspectos da Arte/Educação em suas dinâmicas e estratégias de Ensino e Aprendizagem, desde a arte como ferramenta na Educação brasileira, em seus primórdios, a principal crítica adorniana à relação entre arte e sociedade capitalista, a arte do fazer em seu aspecto de linguagens e códigos em movimento e,

por fim, o papel da arte na Pedagogia Waldorf, iniciando-se no objeto principal do estudo prático propriamente dito.

Para lograr esse intento, utilizei-me dos seguintes autores como norteadores no tocante à revisão bibliográfica, os quais que me levaram a refletir a maneira de lidar com a ilustração e interpretação textuais e quais as suas contribuições, tendo a arte como estratégia de ensino-aprendizagem na área de linguagem e códigos: com base nas leituras de Vygotsky (2008), Freire (1983), Barbosa (2005), Sousa (2007) e Fino (2007), a análise dos resultados aponta para a constatação de que a utilização da arte na rotina dos educandos configura-se como importante ferramenta da aquisição, formulação e adequação de práticas inovadoras.

Assim, entendo ser viável efetuar a análise e entendimento da ilustração textual como importante elemento mediador de processos interpretativos, imersa num contexto pedagógico de ensino-aprendizagem de arte e literatura, ao ponto de se configurar como ferramenta de inovação pedagógica. Essa temática é detalhada no capítulo terceiro, com ênfase na ilustração textual e na arte, tratando-se a primeira como processo interpretativo no contexto do ensino e da aprendizagem em linguagens e códigos; e a segunda como estratégia de ensino e aprendizagem, focada na pesquisa de campo do projeto prático denominado ‘Pedagogia Waldorf’, procurando avaliar se proporciona uma aprendizagem em contexto de inovação pedagógica.

Na segunda parte deste escrito, desenvolvi o desenho metodológico da Pesquisa de Campo, a qual versa sobre a Investigação da Pedagogia da Escola Waldorf Micael. Na metodologia desenvolvida – explicada no quarto capítulo – busquei focar os aspectos que identificaram de que maneira a ilustração textual, no contexto da sistemática pedagógica tradicional, pode se revelar como ferramenta de inovação pedagógica e de que forma tal fato se configura inovador. Outro critério investigado no capítulo quatro foi a importância dessa pedagogia inovadora, objeto da pesquisa de campo, no desenvolvimento do senso crítico do educando, buscando evidências da forma como a ilustração textual pode interferir na apreensão da realidade por esses agentes, no seu aspecto estético e social.

Ainda sob o prisma da metodologia a ser aplicada no contexto descrito, busquei saber de que modo o uso da arte como estratégia de ensino-aprendizagem configura ferramenta capaz de mediar e suscitar descobertas, bem como sua propensão a fazer frente ao quadro de dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem – em muitos casos, desumano, mas desafiador – para toda a comunidade escolar, tendo exibido as nuances descritivas e apuradas da pesquisa de campo.

No capítulo cinco, analisei os dados, bem como os resultados da pesquisa, a saber: mostra de um diferencial pedagógico presente nas práticas artísticas desenvolvidas pelos educandos, observações, diário de campo – registro da minha participação durante o desenvolvimento dos trabalhos por meio das fotografias e entrevistas transcritas.

As questões a que me propus responder foram: de que maneira a ilustração textual se configura na qualidade de mediadora de processos interpretativos no contexto de ensino-aprendizagem em Arte² e Literatura? De que forma, ela, no contexto da sistemática pedagógica, se revela como ferramenta de inovação pedagógica? Qual a sua importância no desenvolvimento do senso crítico do educando, e como tal fato se configura inovador? Como interfere na apreensão da realidade do educando, no seu aspecto estético e social?

² Nesta dissertação, sempre que a palavra “arte” fizer alusão à disciplina, será grafada com letra inicial maiúscula. Nos demais casos, sua escrita se fará com letra minúscula.

PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 REVOLUÇÕES, PARADIGMAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

“Não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio e não se pode tocar duas vezes uma substância mortal no mesmo estado; por causa da impetuosidade e da velocidade da mutação, esta se dispersa e se recolhe, vem e vai.”
Heráclito de Éfeso

1.1 Modelo fabril: ponto de partida para a análise da inovação pedagógica

Confrontados que somos com inúmeras transformações em diversos âmbitos sociais, é necessária e urgente uma análise conjuntural para entender a relevância da inovação pedagógica e, dessa forma, saber como se posicionar diante do que se encontra posto e do que ainda está em elaboração, numa velocidade que se denominou oriunda de uma “sociedade líquida” (BAUMAN, 2010).

Com o intuito de criar esse fio condutor, é fundamental conhecer de que maneira se instituiu o modelo fabril na sociedade ocidental.

Tratar do modelo fabril é fazê-lo abordando o modo de produção dos bens materiais importantes para a vida em sociedade. Historicamente, é possível observar profundas modificações do fazer artesanal individual, familiar, comunitário, para as grandes corporações, fato que influi de forma direta no modo de produzir e de se relacionar com os meios de produção. Manacorda (2010) sintetiza as transformações pelas quais a sociedade passou:

(...) Após o prevailecimento da produção artesanal individual (ou de pequenos grupos de iguais), que se realizava nas oficinas associadas às respectivas corporações de artes e ofícios, passa-se a uma fase de iniciativa do mercador capitalista que, esquivando-se às corporações, destina a matéria-prima e o processo produtivo a indivíduos dispersos e não associados, mas por ele controlados. (...) Em um momento posterior, passa-se da concepção simples para a manufatura, com a qual se efetua uma primeira divisão do trabalho, ou melhor, de rotinas operativas, dentro de cada setor de produção e de cada estabelecimento através do qual cada trabalhador realiza agora somente uma parte do processo produtivo completo da sua “arte”. Por último, devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva, passa-se ao sistema da fábrica e da indústria baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pela água dos rios, primeiro, e pelo carvão mineral, em seguida; e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina (P. 326, 327).

As questões relacionadas às transformações ocorridas ao longo dos séculos ficam ainda mais evidenciadas quando tratadas à luz das inovações, sejam de natureza instrumental – compreendidas como etapas do processo fabril – sejam de natureza científica – das quais decorre a sociedade.

Como descrito por Manacorda (2010), a síntese histórica que evidencia as transformações da produção oriunda do esforço humano destaca o aspecto da falta de compartilhamento das atividades e, portanto, de possibilidades de críticas ao modelo imposto, ora na utilização do fazer profissional de forma artesanal, ora no emprego da força produtiva veiculada de modo a que o executor do trabalho não perceba o todo, mas apenas parte do processo, sendo em seguida, pelo transcorrer dos fatos históricos, o homem transformado em coadjuvante das máquinas, que despontam como atores principais, em plena ascendência do positivismo como forma de conceber o mundo.

Nesse modelo fabril, o homem se encontra sujeito a um ritmo de atividades laborais distintas do modelo artesanal. Conforme aponta Hobsbawm (1977, p. 343), “a especialização dos processos e funções poderiam dividir o velho ofício ou criar um complexo de trabalhadores semiquilificados entre os camponeses”.

Daí advém uma das justificativas para as pessoas trabalharem seus saberes limitados e direcionados a um fim específico, normalmente a serviço dos interesses de uma sociedade, começando a mostrar sua faceta massificada. Em Toffler (2007), pode-se observar uma crítica ao modelo fabril instituído, com vistas a compreender a transformação decorrente de sua instituição e posto como simples arregimentação de pessoas para a manutenção dos privilégios de poucos:

À medida que a sociedade industrial se desenvolvia, tornando-se cada vez mais complexa, suas elites integrantes, os “técnicos do poder”, foram, por sua vez, continuamente compelidos a recrutarem sangue novo para ajudá-los a carregarem a carga de decisão expansiva. [...] Foi essa necessidade dilatada para a tomada de decisão que levou a um privilégio sempre mais amplo e criou mais nichos para serem enchidos de baixo (TOFFLER, *op. cit.*, p. 426).

A quem poderia ser franqueada a feitura desse trabalho senão a uma escola com um currículo direcionado para o necessário a suprir demandas dessa sociedade dita industrial? Atribuir à escola, no entanto, a responsabilidade única de conduzir ou direcionar toda a política da sociedade, em termos de manter o privilégio de uma classe dominante, é minimizar o seu papel como instituição social capaz de conduzir o desenvolvimento humano como elemento social, força motora capaz de produzir o próprio caminho.

É certo que, como parte integrante das instituições componentes da sociedade, a Escola possui sua parcela de contribuição na feitura de modelos voltados a atender a demanda da classe que detém o poder. Não é possível, contudo, traduzir seu papel apenas nos limites da ideologia dominante, possuindo outros elementos importantes que destacam uma função mais abrangente da Escola, no que diz respeito à própria criatividade e ao modelo adotado, direcionamento a um caminho capaz de produzir mudanças estruturais.

Ainda assim, muito se escreve sobre os modelos que mais se harmonizam aos propósitos educacionais, ajudando a criar uma série de parâmetros próprios ao papel da Escola como agente de transformação. Na lição de Papert (2008), a educação tradicional alimenta a ideia de que as crianças terão um melhor desenvolvimento quando apreenderem e dominarem a arte de investigar e descobrir as coisas por si mesmas:

A educação tradicional codifica o que pensa que os cidadãos precisam saber e parte para alimentar as crianças com esse “peixe”. O Construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento de que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obterem mais conhecimento. É por isso que precisamos desenvolver a matemática (PAPERT, *op. cit.*, p. 135).

Ante esse quadro, a noção de que o posicionamento e a forma como a humanidade pensa e cria modelos institucionais e institucionalizados – tanto por parte de seus pensadores, quanto de seus políticos, educadores e demais representantes das instituições geralmente encarregadas de zelarem pelo funcionamento adequado da nossa sociedade – precisa ser radicalmente modificada.

O primeiro paralelo que surge entre os agentes políticos, representantes em última instância das instituições sociais, compreendendo-se em termos mais amplos a educação sistematizada, conduz necessariamente ao segundo, mais fundamental, que tem relação direta com a modificação da própria estrutura social. Nas palavras de Kuhn (2009, p. 126): “As revoluções políticas visam à realização de mudanças nas instituições políticas, mudanças estas proibidas por essas mesmas instituições que se querem mudar”.

Esta expressão de Thomas Kuhn conduz à interpretação de que os representantes do poder dominante buscam sempre manter o *status quo*, naturalmente se consolidando na situação de poder em que estão imersos, mantendo, para tanto, inalteradas as relações institucionais estabelecidas. Daí a afirmação de que essas mesmas instituições não se sentem à vontade com as mudanças advindas das revoluções.

Da mesma forma, as revoluções científicas tendem a mudar as instituições (teorias, métodos, instrumentos etc.) que já não dão mais conta de explicar a natureza nem a realidade vigente. As noções de “crise” e “mudanças de paradigmas”, nas acepções teóricas de Kuhn (2009), auferem uma urgência maior do que em qualquer outra época da humanidade.

A Educação, é claro, não escapa desse movimento geral de transformação. Utilizando mais uma vez a sua famosa metáfora da “sociedade líquida” para analisar essa nova fase da Modernidade – mas se referindo ao caso especial da educação – Bauman (2010) explica que a crise da atualidade se diferencia das passadas. Nossos desafios agora são contra a própria ideia de educação, as características que a constituem e suas estratégias, que já não mais respondem pela realidade de uma sociedade “líquida”, na qual todas as coisas são efêmeras, suscetíveis e mudam rapidamente; tudo é feito para ser descartável, instantâneo, sem durabilidade, incerto e individual.

Desse modo, a Educação também é palco das modificações por que passam ao longo dos tempos, especialmente na sociedade escolar atual, em que a tecnologia, aliada à velocidade com que são transmitidas as informações, parece ditar os parâmetros mais profundos das vivências sociais, conduzindo a um cenário em que a Educação precisa necessariamente ser discutida, revista e avaliada quanto aos seus princípios norteadores. Não se pode mais conceber a simples reprodução de paradigmas utilizados no passado como o modelo de educação de várias gerações.

Com as postulações de Kuhn (2009), pode-se concluir que, assim como nas ciências, a inovação pedagógica é uma mudança de paradigma que visa a substituir práticas pedagógicas, as quais já não servem mais à realidade da sociedade universalizada, em que “o universo das comunicações de massa é – quer o reconheçamos ou não – o nosso universo” (ECO, 2008, p. 11). Num mundo, enfim, em que “se criam novos ambientes em que se pode aprender – e se aprende – ou em que se utilizam com mais profusão os códigos visuais” (SACRISTÁN, 2007, p. 42). O uso de um instrumento pedagógico em que se possa conciliar a formação da autonomia formal, o reconhecimento da presença do outro e de uma pertença social e, simultaneamente, a leitura crítica da sociedade da informação é, indubitavelmente, uma ferramenta de inovação pedagógica.

Muito se discute a propósito da chamada “globalização” como elemento-base nas transformações sociais contemporâneas, responsável por ser criadora – aliada ao capitalismo – de uma sociedade de consumo regida pelo princípio de que tudo é descartável – ideias,

objetos, relações pessoais etc.. A noção de um saber acumulado que perdura no tempo e é transmitido de geração a geração, é encarada como “potencialmente incapacitante, em muitos casos, desorientadora, e em outros tantos, quase sempre inútil” (BAUMAN 2010, p. 46).

O paradigma do “novo” – herdado da Modernidade – assume, com efeito, uma importância central na vida de cada qual e na maneira de todos entenderem e criarem / recriarem a realidade. Não se deve, no entanto, entender que o novo a que me reporto aqui é o novo criticado pela teoria do efêmero, de Gilles Lipovetsky (2009), para quem as mudanças são previamente orquestradas pelas linhas de produção capitalistas e só duram até provocarem necessidades de compra ou de consumo. No âmbito escolar, o novo se refere a uma nova ordem paradigmática, na qual o aluno é sujeito copartícipe do processo de ensino-aprendizagem, como se poderá ver no último capítulo deste trabalho.

Na literatura de Alvin Toffler, escritor de *A Terceira Onda* (2007), essa etapa de transformação da sociedade se exhibe como a “terceira onda”. Curioso é observar, de passagem, a categoria um tanto prosaica de “onda” para descrever a complexa situação mundial, em que a civilização cria outro código de comportamento, mostrando-a nos seguintes termos:

A terceira onda traz consigo um modo de vida genuinamente novo, baseado em fontes de energia diversificadas e renováveis; métodos de produção que tornam obsoletas as linhas de montagem das fábricas; em novas famílias não nucleares; numa nova instituição que poderia ser chamada de a ‘cabana eletrônica’; e em escolas e companhias do futuro, radicalmente modificadas. A civilização nascente escreve um novo código de comportamentos para nós e nos leva para além da padronização, da sincronização e da centralização, para além da concentração de energia, dinheiro e poder (TOFFLER, *op. cit.*, p. 24).

O autor aborda, portanto, o efeito das inovações tecnológicas no contexto da escola tradicional, bem como a profunda modificação quanto aos modos de produção das fábricas. Ainda que este trabalho opte metodologicamente pela inovação pedagógica no âmbito dos processos dialógicos entre educador e educando, entre escola e contexto escolar, entre escola e seu entorno, a não opção por aprofundar a importância das inovações tecnológicas não tira delas sua importância. Apenas deixa as reflexões sobre essa temática para trabalhos futuros. Assim, a chamada ‘terceira onda’ se traveste de movimentos de fluxos informacionais que concedeu ao mundo contemporâneo outras visões teórico-metodológicas para a educação, como se poderá observar ao longo do ensaio sob relatório.

Seguindo, ainda, as reflexões de Toffler, temos que ele, em outro trabalho, intitulado *O Choque do Futuro* (1973), define que estão presentes todos os sintomas de um conjunto de experiências escolares que marginaliza educandos e educadores das escolas de

áreas mais pobres, e “a solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura simulasse esse novo mundo” (TOFFLER, *op. cit.*, p. 393).

Apesar de Toffler (1973) criticar o modelo de educação no contexto fabril, essa é uma reflexão que pode ser facilmente transportada para os dias de hoje. Tal afirmação é tão verdadeira que as escolas só podem se pensar inovadoras se houver a preocupação de se implementar um sistema educacional que comece a simular uma estrutura capaz de atender à demanda atual.

A vida interior da escola tornou-se, assim, um espelho antecipatório, uma apresentação perfeita da sociedade industrial. Os aspectos mais criticados da educação – hoje – são a regimentação, a falta de individualização, os sistemas rígidos para se sentar, se agrupar, se formar e dar notas, o papel autoritário do professor – são praticamente aqueles que transformaram a educação pública de massa num instrumento tão eficiente de adaptação a seu tempo e a seu lugar (TOFFLER, *op. cit.*, p. 334).

Assim, a literatura citada contribui de forma argumentativa quanto a evidenciar desacordo, inadequação ao modelo até então adotado, enunciando mudança imprescindível quanto à estrutura até então seguida, ora estabelecida como impossibilitada de fornecer respostas às questões mais atuais, ora descrita como estrutura anacrônica que mantém modelos em desuso, incapazes de gerenciar em si a transformação necessária para cumprir seu papel, restando, em princípio, sem resposta a pergunta sobre a que interesses a manutenção do estado atual virá a atender. Certamente não atenderá ao princípio da Educação tratada como agente transformador.

1.2 Princípios que norteiam as revoluções culturais

Para falar de revoluções, é indispensável buscar nos antigos pensadores as bases primordiais que, ainda hoje, norteiam a ideia do mundo como vir-a-ser, em constante e permanente modificação. O autor que se destaca é Heráclito de Éfeso, fonte de tradição e envergadura, que soube definir as mudanças drásticas do seu tempo. Sabe-se que da tradição de que ora cuida, ainda hoje, há importantes contribuições filosóficas e educacionais, cuja origem é invariavelmente encontrada em Heráclito, autor que, já na Antiguidade, tratava de evolução como sistema inerente ao ser humano, ideia subjacente no pensamento sintetizado de que “não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio...”.

Schlyer (2007), em obra sua que trata de Heráclito, busca empreender o sentido mais exato para o termo ‘revolução’, referindo-se às mudanças ocorridas na natureza e que,

ainda que representem importantes mudanças, não esgotam o sentido atribuído por Heráclito, o qual abrange realidades mutáveis, capazes de prescindir, em si mesmas, dos agentes divinos.

A que revoluções se refere Heráclito, às estações do ano ou às horas do dia? Hora (revolução) significa isso e muito mais: tempo propício para a guerra, para dormir, para contar façanhas, épocas da vida. (...) Fluir não é só mudança, é também fazer aparecer. Visto que não se entra duas vezes no mesmo rio, nenhuma estação é igual a outra, cada período da vida, cada hora do dia tem propriedades que não se repetem. O sol, novo todos os dias, é um agente do Discurso para iluminar e delimitar o que passa. As revoluções, que trazem tudo, dispensam agentes divinos (SCHULER, *op. cit.*, p. 155, 156).

As transformações históricas trouxeram consigo, em tempos mais próximos, o significado simbólico da mudança – a qual está na essência do universo em seu sentido natural – com o período conhecido como Renascimento, movimento literário, artístico e filosófico que se iniciou no fim do século XIV e foi até o fim do século XVI, com a quebra do padrão então consagrado como único e verdadeiro, e inaugura perspectivas de olhar o mundo. Prade (2004) observa que a revolução artística na Renascença compreende espaço, natureza e corpo, desde a inauguração de uma diferente perspectiva.

Uma das mais fecundas descobertas do Renascimento na arte foi a da perspectiva. E o que é a perspectiva, senão uma visão ‘teatral’ da realidade, da natureza, do cosmo? (...)

Perspectiva é, pois, o ‘ponto de vista’ do espectador em olhar para o ‘espaço’, a representação das coisas que ocupam o espaço, e, bem assim, a disposição das coisas no espaço. É o homem começando a divisar a realidade em dimensões novas, a percebê-la, agora, mais densa ou mais profunda, mais pesada ou mais leve, mais opaca ou mais transparente, mais escura, mais luminosa ou jamais claro-escuro.

Com a pintura renascentista, o homem aprendeu a olhar de maneira nova, e, olhando de maneira nova, a saber ver também de maneira nova, descobrindo relações e contrastes entre os objetos daquele instantâneo pictórico a que chamamos quadro (PRADE, *op. cit.*, p. 27).

Como se poderá ver no último capítulo, quando analisarei as perspectivas dos alunos com o uso das ilustrações, poder-se-á observar que – numa espécie de *revival* da fruição estética renascentista – os alunos criam e aprendem novas formas de olhar o mundo a sua volta e, com isso, também, concedem uma nova dinâmica ao fazer escolar.

O mesmo Prade (2004) assevera que o Renascimento foi tão profícuo que chegou a interromper uma tradição de catorze séculos, impulsionando o homem moderno a sentir e a pensar de forma nova. Leiamos:

Devido à pintura renascentista, sim, o homem aprendeu a contemplar, de forma nunca experimentada em 14 séculos de cristianismo, na presença dos outros; aprendeu a sentir de forma nova, a pensar de forma nova, a agir e reagir à novidade das percepções e à novidade das coisas e realidades percebidas, repete-se, de maneira nova. (...) Aquelas descobertas darão ao homem a possibilidade de refazer, recompor ou recriar, segundo planos estéticos, técnicos ou científicos, a paisagem de

uma cidade, de uma região, de um continente, do mapa-múndi ou da abóbada celeste (PRADE, *op. cit.*, p. 28).

Assim, a humanidade cumpre uma longa fase histórica, cujo esgotamento se pode ver evidenciado com o advento das ideias atribuídas modernamente ao ‘Humanismo’, classificado pela doutrina para indicar o movimento literário e filosófico que nasceu na Itália na segunda metade do século XIV e que constitui a origem da cultura moderna, pelas características próprias do discurso em romper com antigas tradições, trazendo consigo o destaque aos valores humanos em detrimento das estruturas feudais que, até então, impingiam suas feições à sociedade como um todo.

A sequência histórica dos fatos remete-me ao período conhecido como ‘Iluminismo – a era da ilustração’ (*aufklärung*), modernamente compreendido no período que vai dos últimos decênios do século XVII aos últimos decênios do século XVIII, designado também de ‘Século das Luzes’, em que se assume como premissa o compromisso de transformação, que necessariamente leva à ideia da história como progresso e possibilidade de melhoria do ponto de vista do saber e modos de vida do homem. A doutrina costuma especificar três grandes aspectos que caracterizam o Iluminismo, como linha filosófica que busca estender a razão como fonte crítica para todos os campos da experiência humana:

O Iluminismo compreende três aspectos diferentes e interligados: 1º: extensão da crítica a toda e qualquer crença e conhecimento, sem exceção; 2º: realização de um conhecimento que, por estar aberto à crítica, incluía e organizava os instrumentos para sua própria correção; 3º: uso efetivo, em todos os campos, do conhecimento assim atingido, com o fim de melhorar a vida pessoal e social dos homens. Esses três aspectos, ou melhor, compromissos fundamentais, constituem um dos modos recorrentes de se entender e praticar a filosofia, cuja expressão já se encontrava no período clássico da Grécia antiga (ABBAGNANO, 2007, p. 864).

Para o Iluminismo, o uso da razão é essencial para a explicação de todas as coisas. O homem poderia alcançar o conhecimento rompendo com todas as formas de pensar até então sancionadas pela tradição medieval. O uso da razão seria a melhor maneira de libertar o homem da ignorância, conduziria o homem ao conhecimento, à liberdade, à universalidade, individualidade, autonomia e ao domínio da natureza. Assim sendo, a razão seria indispensável ao estudo de fenômenos naturais e sociais, porém, até a sua crença deveria ser racionalizada. Segundo Kant (*apud* ARANHA & MARTINS, 1993, p. 113), “o nosso conhecimento experimental é um composto do que recebemos por impressões e do que a nossa própria faculdade de conhecer tira de si mesma, por ocasião de tais impressões”. Sendo assim, as leis da natureza regularam as relações entre os homens tal como regulam os fenômenos naturais. Para se chegar ao conhecimento, são necessárias tanto a razão – com seus

meios e instrumentos – quanto a experiência – com os fatos da realidade empírica. Para conhecer a coisa em si, é necessário ter uma experiência sensível, associada ao tempo e ao espaço, uma razão limitada à experiência e controlada pela experiência. No campo social, o Iluminismo nos deixa o legado de duas concepções: o progresso e a tolerância, que servem a desenvolver um pensamento no qual somente a razão tem capacidade para resolver os problemas intelectuais, sociais e científicos, possibilitando a melhoria do ponto de vista do conhecimento e da maneira de viver em sociedade.

A causa última de todo o movimento, de toda a mudança, são as contradições internas do objeto em mutação. Todo o objeto, todo o fenômeno muda, ‘dá de si’, modifica-se e se transforma, em última análise, sob o efeito das suas contradições internas. Nesse sentido, tem-se amiúde, e justamente, chamado à dialética a ciência das contradições. Lógica do movimento e lógica das contradições são duas definições da dialética, praticamente idênticas (ABBAGNANO, 2007, p. 119).

Conforme ora transcrito acima, as contradições internas do objeto em mutação é que norteiam a causa última de toda a mudança. Por outro lado, quando se trata de modificação do regime social, é consenso que, geralmente, ocorre com origem em ou alterações bruscas, de forma a efetivamente ocorrer a mudança. Quando esse fenômeno acontece, explica o grande historiador da Ciência, “tanto no desenvolvimento político como no científico, o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução” (KUHN, 2009).

Ainda segundo Thomas Kuhn (2009), a mudança não precisa necessariamente ser revolucionária ou grandiosa, mas numa escala reduzida e cumulativa, possui importante papel, conforme se pode ler no texto abaixo:

[...] uma revolução é uma espécie de mudança envolvendo um certo tipo de reconstrução dos compromissos de grupo. Mas não necessita ser uma grande mudança, nem precisa parecer revolucionária para os pesquisadores que não participam da comunidade – (...) É precisamente porque este tipo de mudança, muito pouco reconhecida ou discutida na literatura da Filosofia da Ciência, ocorre tão regularmente nessa escala reduzida, que a mudança revolucionária precisa tanto ser entendida, enquanto oposta às mudanças cumulativas (P. 227).

Em sua analogia entre as revoluções políticas e a estrutura das revoluções científicas, Kuhn (2009) justifica o uso do termo “revolução” relacionando-o com o sentimento crescente de que o paradigma existente deixou de funcionar, modelo anteriormente dirigido pelo referido paradigma, para o qual estabelece os seguintes paralelos:

As revoluções políticas iniciam-se com um sentimento crescente, com frequência, restrito a um segmento da comunidade política, de que as instituições existentes deixaram de responder adequadamente aos problemas postos por um meio que

ajudaram em parte a criar. De forma muito semelhante, as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma (P. 125 - 126).

Nesse mesmo sentido, tem-se a referência da clássica formulação de Kuhn (2009, p. 125) em relação à Ciência: “consideramos revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior”.

A revolução científica, entretanto é limitada a uma dada comunidade e, dessa maneira, é insuficiente, pois, para se efetivar, precisa de uma abrangência maior. Nesse sentido é que, de acordo com Marcuse (1979), como revolução entende-se a queda de um governo e de uma constituição legalmente estabelecidos por uma classe social ou um movimento com o objetivo de transformar tanto a estrutura social quanto a política. Dessa definição, estão excluídos os golpes militares, as revoluções palacianas e as contrarrevoluções ‘preventivas’ (fascismo e nacional-socialismo), pois não alteram a estrutura social. Com procedência nesse conceito, uma transformação radical e qualitativa de tal natureza implica violência.

Mandel (1982) antevê que o sucesso da revolução deve, necessariamente, ser precedido de uma evolução que forneça bases sólidas na antiga sociedade, de forma que proveja os subtratos materiais e humanos da sociedade nova, conforme se pode ler, a seguir:

As modificações do regime social que se têm produzido através das idades foram sempre o resultado de uma alteração brusca e violenta, por efeito de guerras, de revoluções ou de uma combinação entre as duas. Não há um único Estado hoje estabelecido que não seja produto de semelhantes subversões revolucionárias (...) Seria, porém, errado supor que basta utilizar a violência para conseguir modificar a estrutura social segundo a vontade dos combatentes. Para que uma revolução transforme realmente a sociedade e as condições de existência das classes laboriosas, é preciso que tenha sido precedida de uma evolução que crie, no seio da antiga sociedade, as bases materiais (econômicas, técnicas etc.) e humanas (as classes sociais dotadas de certas características específicas) da sociedade nova. Quando essas bases faltam, as revoluções, mesmo as mais violentas, acabam por reproduzir mais ou menos as condições que haviam pretendido abolir (P. 63).

O esforço da literatura para compreender o fenômeno da revolução, motor primeiro para a modificação do Estado então vigente, desembocando nas inovações de que o modelo inaugurado necessariamente é revestido, remete-me a ideias como ‘reconstrução de grupos’, alterações bruscas ou violentas do Estado vigente, mas, sobretudo, à noção de que a revolução, para atingir o desiderato, isto é, aquilo a que inicialmente se propusera, deve ter

como pressuposto a evolução interna, o crescimento natural que busca romper o estado em que se encontra, o ‘nascimento’ da coisa, a inovação propriamente dita.

Toda crítica sociocultural que será empreendida no século XX, por autores como: Paulo Freire, Mandel, Adorno, Marcuse, Horkheimer e Gramsci, dentre outros, tem como fundamentação o conceito de emancipação humana engendrada por Marx no século XIX o qual traz em seu escopo o homem como ser livre de limitações instrumentais em sua busca/aventura no processo de aquisição de conhecimento, ou seja, o homem emancipado é aquele que promove sua educação desvinculada de interesses ou técnicas restritas ao mundo do trabalho procurando tornar-se um ser da cultura e não um ser que somente quer adquirir uma competência técnica para barganhar no mercado de trabalho.

A teoria marxiana que também representa uma quebra de paradigmas crucial para o desenvolvimento sociopolítico, cultural e pedagógico que transcorreram nos dois séculos imediatamente passados, inspirou uma perspectiva de homem omnilateral, não compartimentalizado entre o raciocínio instrumental e o crítico; não dividido entre o valor de uso e o de troca; não refém da esquizofrenia provocada pelo fetiche da mercadoria e pela alienação do trabalho. O ser humano emancipado, assim, é aquele que faz da arte, da cultura, da educação e do trabalho um todo indivisível, sequer havendo apartação entre o material e o psicológico, por exemplo, não existem atividades exclusivamente masculinas ou femininas, a fruição do trabalho e da cultura se funde no fazer humano, sem condicionamentos de gênero, classe ou etnia, havendo de fato o respeito pleno aos interesses, saberes e prazeres de cada um.

Somente quando o homem individual efetivo toma de volta em si o cidadão abstrato e, enquanto homem individual, em sua vida empírica, em seu trabalho individual, em suas relações individuais, se tornou ser genérico, somente quando o homem reconheceu e organizou suas forças próprias enquanto forças sociais e, por isso, não mais separa de si a força social na figura da força política, somente então está completamente realizada a emancipação humana. (MARX, 1989a, p. 63).

À luz do que procuro nesta pesquisa, as mudanças no ambiente escolar baseadas no que é nomeado até aqui como “inovação pedagógica”, não privilegiam nem “evolução” e tampouco “ruptura”, mas o desenvolvimento de novas modalidades pedagógicas e as graduais mudanças paradigmáticas que ensejem um fazer escolar mais criativo e que proporcionem o “empoderamento” dos educandos com suporte em suas práticas criativas e de suas atitudes críticas diante do mundo. Apenas nesse sentido, é possível pensar em quebra de paradigmas ou, simplesmente, na construção de novos.

1.3 Quebra de paradigmas: modelos das ‘dinâmica descontínua’

A compreensão do termo paradigma pode ser buscada em Platão, que o empregou no sentido de ‘modelo’, ao considerar o mundo dos seres, das ideias, do qual o mundo sensível é apenas a imagem. Assim, em Platão e, portanto, na Antiguidade, buscavam-se as fontes para entender o mundo atual, para desenvolver e apreender a ideia do padrão e de sua ruptura, na ocorrência do novo modelo.

Paradigma, em Abbagnano (2007), é um conjunto de valores de determinada comunidade científica, entendido no sentido de ‘tradição paradigmática’, que pode ser substituída por ‘matriz disciplinar’, expressões cunhadas por Kuhn (2009), citadas pelo autor. Matriz porque ‘composta de elementos ordenados de vários gêneros, cada um dos quais exige maior especificação’; disciplinar porque ‘se refere à posse, comum aos que estão engajados na pesquisa, de uma disciplina específica’ (ABBAGNANO, 2007, p. 864).

Kuhn (2009) esclarece que a palavra paradigma é usada para definir dois sentidos diferentes, sendo o sentido em que é usada filosoficamente o mais profundo dentre eles.

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal. O primeiro sentido do termo, que chamaremos de sociológico, (...) Pelo menos filosoficamente, esse segundo sentido de ‘paradigma’ é o mais profundos dos dois. (...) (P. 220).

Ao atribuir maior importância ao sentido por ele dito filosófico, o autor busca aproximar o sentido de paradigma ao entendimento tratado na Antiguidade, afeiçoando-se ao próprio modelo inaugurado por Platão: em linguagem que expressa nossa Modernidade, um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em que nela se partilhe um paradigma.

O conceito de paradigma introduzido por Kuhn (2009), com base na visão de Abbagnano (2007), aliado à ideia de uma dinâmica descontínua e revolucionária das produções culturais, foi usado ultrapassando sua concepção puramente epistemológica.

Torna-se relevante tratar de quebra de paradigmas por se inserirem os conceitos avaliados em um contexto de ruptura, de descontinuidade de padrões eleitos e partilhados por uma comunidade, evidenciando o que Hegel (1995, p. 80) já falava sobre o dinamismo que surge na afirmação de que “o espírito é o retorno da ideia para si mesma”.

Em Hegel (1995, p. 87), tem-se que “[...] a primeira grande fase no absoluto devir do espírito é representada pela ideia, que, por sua vez, se desenvolve interiormente em um processo dialético, segundo o esquema triádico (tese, antítese, síntese), cujo complexo é objeto da Lógica.” A ideia, assim concretizada, volta para si, toma consciência de si no espírito, que é precisamente a ideia por si: a grande síntese dos opostos (ideia e natureza), a qual é estudada pela Filosofia do Espírito.

Segundo a dialética hegeliana, naturalmente a sucessão e o predomínio dos vários estados na história da humanidade são necessários, racionais e progressivos; e necessária, racional e progressiva é a luta, a guerra, graças à qual, ao predomínio de um Estado se segue o predomínio de um outro, a um povo eleito sucede um outro.

A dinâmica filosófica descrita ilustra muito bem o conceito que se pretende utilizar ao tratar da quebra de paradigmas, que compreende o processo do findar de uma estrutura até então utilizada, mas que se esgota, e recomeça usando novos valores, que também servirão de estrutura para futuros modelos, inovando-se, conseguintemente, em determinado momento histórico.

Como seria, pois, essa dinâmica compreendida na Escola? Gimeno Sacristán (2007, p. 171) alerta para a noção de que os mecanismos tradicionais estão obsoletos, de tal forma que, fora do ambiente da escola, o conhecimento pode ser mais atraente ao aluno, elemento que cria uma circunstância de solução difícil para os professores quando da prática na escola, confrontados com mudanças significativas que trazem consigo elementos conflitivos.

Os alunos mudaram; os mecanismos tradicionais de impor a ordem como autoridade não servem; a informação não tem o ensino como agente exclusivo nem privilegiado para sua transmissão; o conhecimento pode ser mais atrativo fora das aulas do que nelas; as escolas nem sempre são lugares acolhedores; as novas tecnologias se implantam mais rapidamente fora do mundo escolar; as famílias podem contribuir cada vez com mais estímulos e meios para a educação dos filhos; as manifestações de marginalização se tornam cada vez mais agressivas... Nesse panorama, não é de se estranhar que os professores se sintam desvalorizados e impotentes para enfrentar um papel que é cada vez mais conflitivo, com mais exigências, obrigados a desempenhá-lo em condições incertas.

Toda essa ‘dinâmica descontínua’ que impulsiona a quebra de paradigmas torna-se mais radical à medida que aumentam os recursos advindos da tecnologia, que, em última instância, sinalizam para o domínio científico sobre o homem e sobre a natureza, que também traduz o paradoxo moderno, no sentido de que o aumento dos recursos em si deveria, na

mesma proporção, produzir o aumento da melhoria de vida de todos, bem como da sociedade como estrutura geradora dos mesmos recursos.

Infelizmente, porém, o que se presencia, sobretudo no ambiente escolar, é a crescente desigualdade decorrente da distribuição também desigual dos novos recursos tecnológicos. A ruptura oriunda de elementos tecnológicos, que deveria trazer consigo melhorias gerais, aparece como agente segregador, o que contribui para aumentar a desigualdade no ambiente escolar.

1.4 Inovação pedagógica: processo da autonomia da pessoa

Para se compreender a inovação no contexto atual, busquei, na Grécia antiga, algumas lições de Platão, que não apenas concebeu a primazia das ideias sobre o conhecimento das coisas concretas, mas, também, as separando do abstrato, evocou a famosa metáfora que ilustra a relação entre as coisas percebidas pelos sentidos e os modelos, por ele criados, de uma realidade superior.

Nesse momento, há em Platão o impacto da revolução, que traz consigo a inovação do modo de ver a vida, quando os homens saem de uma falsa realidade de sombras e ilusões, e enfrentam algo mais próximo da realidade, defendido pelo filósofo como o ‘Mundo das Ideias’. Impõe-se coragem e valentia, no entanto, para romper com o conhecido e partir em busca do que não se conhece.

Platão critica a realidade que os homens se condicionam a viver, no dia a dia, realidades que os condicionam a considerar os objetos como reais, quando, efetivamente, não passam de cópias ou sombras do que seria a realidade. Apenas quando os homens se libertam da fantasia que criam para si mesmos, das quais normalmente nem suspeitam, e reconhecem que a verdade se encontra não nas coisas experimentáveis, mas nas Ideias, é que se libertam plenamente.

Fazendo uma leitura atualizada das lições de Platão, sob o ângulo da inovação como elemento que permite a pessoa alcançar autonomia e pleno desenvolvimento de suas capacidades, concluí pela necessidade de observar a inovação pedagógica nos moldes de uma educação cuja abrangência comporte referidos parâmetros, quais sejam, quebrar a barreira do ‘conforto’ em trabalhar apenas o conhecido e buscar a inovação, experimentando novas ideias, aplicáveis à educação.

Com origem na célebre Alegoria da Caverna, engendrada por Platão (ROD, 2004), interpreta-se que, ao lidarem com as sombras, os presos acorrentados no fundo da caverna, depois de soltos das amarras, vencem a cegueira, aprendendo a ver as coisas como verdadeiramente são.

(...) comparou os fenômenos da experiência às sombras projetadas por objetos diversos na parede de uma caverna. Nessa caverna estão alguns presos, amarrados de tal maneira que só podem olhar para a parede e, portanto, não podem ver os objetos que projetam as imagens e nem o fogo brilhante que arde na retaguarda. Se os presos não chegarem a ver jamais outra coisa a não serem as silhuetas projetadas, julgarão que elas são a realidade; mas se forem soltos das suas amarras, podendo assim olhar ao seu redor, então ficará claro para eles que estavam apenas lidando com sombras, menos reais do que as figuras que as projetam – e, por suposição, vencem a sua cegueira e aprendem a conviver com a claridade inusitada, passando a ver as coisas no seu ser verdadeiro (ROD, 2004, p. 149).

O parâmetro clássico, explicitado por Platão, inevitavelmente remete à compreensão de homem como a soma de todas as coisas e relações vivenciadas, portanto, não é possível dissociá-lo da realidade que o circunda.

A alegoria que remete à compreensão do homem como capaz de perceber o mundo na conformidade com o que lhe é posto, e nele se desenvolver como se realidade fosse, de modo similar, ilustra a possibilidade efetiva de que esse mesmo homem se adequará a uma situação até então nova, a da efetiva realidade ainda não conhecida em face da situação particular descrita na versão platônica, ou seja, uma prisão que não permite aos homens perceberem a verdade do mundo em que vivem.

Transportando essas ideias para o âmbito da inovação pedagógica, vejo em Gramsci (1982) importante abordagem do papel desempenhado pela criatividade no processo educativo, entendendo por processo criativo o decorrente do embate desenvolvido pelo autor, tendo de um lado a educação técnico/científica e a liberdade do lúdico criativo que fortalece o espírito inventivo próprio de cada criança sem limitações e/ou amarras de natureza instrumental.

Em obra datada de 1929, Gramsci denuncia a mecanização do homem propiciada pela cultura técnico/científica, então considerada moderna, ao mesmo tempo em que defende a ideia de que uma criatividade e inventividade desinteressadas de uma finalidade estritamente profissional devem fazer parte da educação humanística, processo capaz de assegurar a devida abertura mental para que o homem se torne autonomamente crítico e sujeito de sua formação histórica.

Assim sendo, passamos a discorrer sobre uma inovação pedagógica tratada como um processo que permite a autonomia própria da pessoa, compreendendo-o em sua totalidade e expectativas pessoais. Para Bento (2007, p. 378), “O sucesso na escola está cada vez mais a englobar a criança na sua totalidade. A segurança física e emocional, as capacidades sociais e acadêmicas e as expectativas pessoais geram escolas, alunos e adultos de sucesso”.

Em Fino e Sousa (2007), tem-se que, de forma paradoxal, a crença em que as novas tecnologias são a chave do futuro constitui um *marketing* agressivo, o que não se coaduna com a inovação que implica a ruptura paradigmática.

[...] inovação implica ruptura paradigmática e não a proposta de “mais do mesmo”, implícita naquelas plataformas, ainda que a coberto de um *marketing* particularmente agressivo, que explora, aberta e paradoxalmente, uma concepção tradicionalista de escola e a crença de que as novas tecnologias são, mais que a chave do futuro, já o próprio futuro (P. 39).

Para Papert (2008, p. 170), o acesso à aprendizagem não deve ser determinado por forças sociais cegas: “não é mais aceitável que se permita que forças sociais cegas determinem posições na vida por meio de diferenças de acesso à aprendizagem”. Acrescenta ainda o escritor que “é necessário um esforço deliberado para levar às crianças conhecimentos que não foram planejados para elas”.

Piaget (2005) adota a expressão ‘ginástica intelectual’ ao referir-se à escola tradicional, que possui ao menos a satisfação de exercitar a inteligência. Ao final, Piaget admite que essa concepção compreende o mundo como fonte de criação, capaz de produzir coisas úteis que serão valorizadas por outras pessoas, conforme se pode ler na citação abaixo:

A escola tradicional oferece ao aluno uma quantidade considerável de conhecimento e lhe proporciona a ocasião de aplicá-los em problemas ou exercícios variados: ela “enriquece” assim o pensamento e o submete, como se costuma dizer, a uma “ginástica intelectual”, à qual caberia consolidá-lo e desenvolvê-lo. No caso do esquecimento, tem ela ao menos a satisfação de haver exercitado a inteligência; [...] o essencial é tê-la conhecido.

Assim, a criança educada segundo essa concepção compreende o mundo como fonte mesma de criação, sendo também ela capaz de gerar ou produzir coisas úteis que serão valorizadas por outras pessoas (P. 53).

Dessa maneira, uma proposta inovadora aliada a contextos específicos possibilita um caminhar na educação perante objetivos que valorizem a criação e o fazer independente dos educandos, no sentido de colaborar na formação de seres autônomos e seguros.

A inovação pedagógica busca ruptura dum modelo cujas concepções tradicionais de ensino-aprendizagem encontram-se absolutamente ultrapassadas no sentido de não dar conta das demandas culturais, impondo-se a necessidade da quebra de paradigma. Na ótica de

Fino (2012, p. 1): “A prática educacional da escola tradicional e seus valores estão profundamente abalados, esgotados, revelando sua obsolescência diante das novas aspirações da sociedade emergente”.

Para Fino e Sousa (2012), a inovação pedagógica possui como característica romper com uma cultura ultrapassada que privilegia um modelo ortodoxo, quadrado, cartesiano, institucionalizado por práticas tradicionais que, modernamente, já não correspondem às exigências necessárias para o entendimento e atuação no que se considera aprendizagem.

Ainda no entender de Fino (2012), a inovação pedagógica não decorre da formação de professores, considerando que não é induzida de “fora”, mas implica reflexão e sentido crítico resultado duma opção individual, “internalizada” – processo de “dentro”, que poderá decorrer de ideias ou movimentos gerais, globais, universais, mas se adapta ao fato local, não sendo representada por inovação tecnológica, mas sobre reflexão profunda acerca da aprendizagem.

Nesse sentido, Fino e Sousa (2012) acentuam que tratar de inovação pedagógica significa tratar de processos de aprendizagem e práticas pedagógicas, em que se permita ao educando aprender de forma autônoma e motivada. Não se pode, portanto, confundir inovação pedagógica com reformas ou mudanças curriculares:

A inovação pedagógica se traduz em novas ideias e concepções para se entender e atuar no processo de aprendizagem em ambientes escolares ou não. Portanto, a inovação implica diretamente nas práticas pedagógicas e não em reformas curriculares ou mudanças programáticas, ainda que elas possam sugerir ou, até mesmo, nortear-nos no rumo das mudanças qualitativas (FINO e SOUSA, *op. cit.*, p. 2).

A nova perspectiva sugerida por uma diferente maneira no fazer pedagógico é capaz de mudar formas de ver, sentir e ser. E, por que não dizer, de aprender.

2 ARTE E EDUCAÇÃO: DINÂMICAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Já nos remotos tempos em que o Brasil foi “descoberto”, os seus habitantes possuíam formas artísticas de se expressarem, com seus hábitos, danças, costumes e crenças. Em confronto com os seus “descobridores” europeus, os habitantes locais pareciam exóticos selvagens, e, certamente, pareceu aos olhos dos colonizadores que a cultura dos habitantes precisaria de reparos, em especial, no tocante à crença e à religião.

Foi para esse fim que os Jesuítas desembarcaram no Brasil, por volta de 1549, trazendo consigo a missão de pacificar e catequizar os habitantes locais. Surgia então a primeira manifestação do ensino de arte no País, que se daria por meio da música, teatro, dança e poesia, em busca de suscitar padrões de comportamento passíveis de favorecer a catequização dos nativos ao catolicismo, além da tentativa de implantar valores de ordem moral, considerados essenciais à convivência social. A utilização das artes nesse mister era de caráter elementar e prático nas atividades cotidianas: o teatro era aplicado comumente à catequização, além de ser aproveitado no aprendizado de rudimentos da atividade militar; outras artes, como o desenho arquitetônico e de engenharia, também eram aprendidas pelos nativos.

Em razão de alguns episódios de cunho político, os Jesuítas foram expulsos do País, no ano de 1759, evento que influenciou decisivamente na utilização dos métodos até então adotados pelos missionários para o ensino. Com a nova estrutura política, quanto ao aspecto da arte na escola, procurou-se dar mais ênfase ao ensino do Desenho e da Geometria, com a criação de aulas públicas, desvinculando-se sua aprendizagem do caráter estritamente religioso do ensino antes praticado pelos jesuítas.

Novamente a história se encarrega de mudar o panorama do ensino-aprendizagem, protagonizando significativas mudanças para o País, com a chegada de D. João VI (1767-1826), no ano de 1808. Dentre as modificações que influenciaram diretamente o ensino e a aprendizagem no Brasil, destacam-se a implantação da impressão Régia e a criação do Jardim Botânico, estimulando a ocorrência de expedições científicas para a exploração do novo ambiente, rico em belezas naturais. Grande esforço se perpetrou no sentido de aprimorar a colônia ultramarina, então o novo lar da família real portuguesa, elevada, naquele momento (precisamente em 1815), à categoria de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.

Logo após o início de algumas expedições ao interior do Brasil, com o fito de explorar o território, foi criada, em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, já abrigando em seus quadros a Missão Artística Francesa, implantando-se, assim, oficialmente, a educação artística no Brasil. A escola possuía a missão de formar o artista para o exercício das Belas-Artes, e o artífice para as atividades industriais, motivo pelo qual veio para o País um grupo de artistas e técnicos, dentre os quais pintores, escultores e arquitetos. O estilo, então, adotado era o neoclássico, contrapondo-se ao barroco, que vinham desenvolvendo os artistas locais, considerados pela elite dominante daquela época não mais do que simples artesãos.

Em 1890, a Academia Imperial foi transformada em Escola Nacional de Belas Artes, passando a integrar, em 1931, a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1937, a Universidade do Brasil. No ano de 1965, a instituição tornou-se, por fim, a Escola de Belas Artes, incorporando-se à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Com a produção artística inicial, com forte cunho neoclássico, surgem outras tendências para o ensino da arte no Brasil, complementada pelo pendor idealista liberal que vigorava na época, introduzindo ideias de que a Educação poderia garantir a conquista de uma sociedade igualitária e democrática. Inauguram-se tendências pedagógicas, a exemplo da Pedagogia Tradicional, que se iniciou no século XIX e perdurou por grande parte do século XX; a Escola Nova ou Pedagogia Renovada, que influenciou o ensino no Brasil por volta dos anos 1930; e a Pedagogia Tecnicista, que teve atuação no País durante os anos de 1960 a 1980; cada uma delas dando o devido enfoque àquela tendência artística que mais se adequasse aos princípios em que eram pautadas. E não tinha como ser diferente, uma vez que a própria ideia de arte só pode ser pensada levando-se em conta os meios de realização que cada período histórico desenvolveu para concretizar sua(s) sensibilidade(s) no mundo. Ana Mae Barbosa (2005, p. 107) concede interessante exemplo para a reflexão sobre os períodos artístico-históricos, considerando os autores e suas produções artísticas, ao destacar a passagem de Nicholas Serota pela Tate Modern Gallery³, durante cujo trabalho curatorial:

O tempo histórico foi ressaltado por comparações entre artistas, não por sequencialidade. Uma paisagem de Monet dialoga com uma paisagem em preto e branco de Richard Long, abstratizada com a ajuda do computador, estimulando o observador a reconstruir, usando memória e imaginação, os cem anos de História da Arte que se passaram entre as duas obras. Nus de Marlene Dumas dialogam com nus

³ Nicholas Serota é um curador de arte britânico. Trabalhou na *Whitechapel Gallery*, em Londres, e no Museu de Arte Moderna de Oxford. Atuou depois como diretor da *Tate Modern Gallery*, galeria nacional de arte moderna inglesa do Reino Unido, em 1988.

de Matisse, levando-nos a refletir sobre as diferenças de representação do corpo da mulher definido por ela própria e a representação da mulher como o ‘outro’ sob o olhar masculino.

Não obstante a distância temporal entre as obras, e/ou o tempo em que viveram os seus criadores, Serota propõe um diálogo entre períodos histórico-artísticos, apropriando-se, para tanto, das tecnologias digitais hodiernamente disponíveis. Merecem ser destacada a diferença entre os materiais utilizados e o formato dado a cada uma das obras, levando-se em consideração o artista, a época e a ‘escola’ da qual mais se aproximavam as obras de cada artista, caracteristicamente. Vale lembrar o que, sobre isso, comenta Machado (2008, p. 9): “A arte sempre foi produzida com os meios de seu tempo”.

Como se pôde observar na leitura do trecho de Barbosa (2005, p. 107), há pouco transcrito, a proposta de Serota perpassa o simples diálogo entre as obras, seus autores, os tempos históricos e os períodos artísticos. Ela atinge o observador, conclamando-o à reflexão crítica sobre comportamentos e pontos de vista, bem como à recriação e à reconstituição das obras sob nova perspectiva.

Sabe-se que a arte não é uma entidade imutável. Ao contrário, ela varia no tempo e no espaço, e é “produzida com os meios” disponíveis no “seu tempo”, influências histórico-artísticas do período de produção de cada obra e, conforme a necessidade de quem a produz, como explica Machado (2008, p. 9), utilizando-se, para tal, de exemplo advindo da música:

Bach compôs fugas para cravo porque este era o instrumento musical mais avançado de sua época em termos de engenharia e acústica. Já Stockhausen preferiu compor texturas sonoras para sintetizadores eletrônicos, pois em sua época já não fazia mais sentido conceber peças para cravo, a não ser em termos de citação histórica. Mas o desafio enfrentado por ambos os compositores foi exatamente o mesmo: extrair o máximo das possibilidades musicais de dois instrumentos recém-inventados e que davam forma à sensibilidade acústica de suas respectivas épocas.

Essa contextualização, no entanto, não se dá apenas pela necessidade do artista, materiais e meios ou influências recebidas ou pelo contexto social. O contexto histórico e político é, também, determinante na sua feitura. E as tendências de uma época são, muitas das vezes, frutos de imposições dos dominadores, sendo a arte aproveitada para ditarem, como aconteceu na era Brasil-Colônia, no Brasil-Império e, até bem avançado, o período Brasil-República, as suas tendências pedagógicas no ensino e aprendizagem da arte, de acordo com as suas conveniências e oportunas necessidades.

Assim, por exemplo, o desenho serviu à produção industrial e utilitária, na concepção da Pedagogia Autoritária, resultando numa aprendizagem passiva e mecanizada.

De forma contrária, a Escola Nova levava em consideração os interesses e motivações dos alunos, dando ênfase à criatividade deles no tocante à criação artística. A Escola Tecnicista buscava a aquisição de habilidades e conhecimentos específicos, voltados, principalmente, ao mercado de trabalho.

Esse debate em relação ao espaço e ao papel que a arte desempenhou e desempenha no processo educacional tem raízes mais profundas, obviamente sendo a Educação um meio de socialização, em boa parte coordenado, tanto em seu conteúdo como na forma, por interesses político-sociais hegemônicos, faz-se necessária uma aproximação metodológica dialética que trate da sociedade capitalista, das possíveis forças contra-hegemônicas e do capital social presentes nas interfaces de arte/Educação/Sociedade/Política. Nesses termos, Adorno (2002) em sua análise teórica acerca das interações da indústria cultural com a sociedade, faz apresenta a seguinte leitura:

Já hoje as obras de arte como palavras de ordem política são oportunamente adaptadas pela indústria cultural, levadas a preços reduzidos a um público relutante, e o seu uso se torna acessível a todos como o uso dos parques. Mas a dissolução do seu autêntico caráter de mercadoria não significa que elas sejam custodiadas e salvas na vida de uma sociedade livre, mas sim que desaparece até a última garantia contra a sua degradação em bens culturais. A abolição dos bens culturais por liquidação e venda a baixo preço não introduz as massas nos domínios já a elas anteriormente fechados, mas contribui, nas condições sociais atuais, a própria ruína da cultura, para o progresso da bárbara inconsistência (P. 63-64).

Com o surgimento, no Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, passa a ser obrigatória, no currículo escolar de 1^o e 2^o graus – atuais ensino fundamental e médio, respectivamente – a inclusão da Educação Artística entre as demais disciplinas. Não havia, contudo, ainda, profissionais qualificados para atenderem à demanda, havendo a necessidade de se criarem, em 1973, cursos de Educação Artística, visando à formação de professores aptos a ministrarem conteúdo em quatro das modalidades de arte: dança, música, teatro e artes visuais.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada em 1996, normatizou a Constituição Federal do Brasil de 1988, que manteve a obrigatoriedade da arte na Educação Básica. O texto original da lei, no que tange à matéria, expressou o que ambicionava o legislador com o ensino da arte, de caráter obrigatório: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei n. 9.394/96, artigo 26, parágrafo 2^o).

Com o advento do movimento da Arte-Educação, que surgiu no país nos anos 1980, inicia-se o debate sobre a revisão dos métodos adotados até então, o que vem enseja

novas concepções e metodologias para o ensino e aprendizagem da Arte, destacando-se a Metodologia Triangular, ou Proposta Triangular, concebida por Ana Mae Barbosa, que privilegia o fazer artístico, a sua contextualização e leitura de imagem.

É fácil deduzir, dessas concepções, que a arte é vista como criadora de sentidos, lugar privilegiado para identificar os sentimentos que uma cultura – dentro de sua heterogeneidade – adquire sobre si mesma: que a arte é vista como um tipo de ética (conjunto de valores e comportamentos) a ser exigida pelo “estar-no-mundo”, enfim, a arte como forma de mobilização para ação no mundo – dimensão política.

2.1 Arte-Educação no Brasil

Para falarmos em Arte Educação, faz-se necessária uma breve – ainda que inconclusa – definição do que é Arte-Educação. Para Herbert Read (2001, p. 16), por Arte pode-se entender que:

A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como a definamos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos.

E, ainda, por definição de arte temos, em Dewey (2010, p. 552):

A arte é uma qualidade que permeia a experiência; não é, a não ser em sentido figurado, a experiência em si. A experiência estética é sempre mais do que estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos torna-se estético, ao entrar em movimento ordeiro e ritmado para a consumação.

Pode-se perceber, tanto em Read quanto em Dewey, que o conceito de arte está relacionado a uma sensação perene de acordar o sentimento para uma composição que sempre mexe com os sentidos.

Por Educação, compreendem-se a transmissão e o aprendizado de técnicas culturais, conforme se pode depreender da definição dada ao verbete no Dicionário de Filosofia:

EDUCAÇÃO: (Lat. *Educatio*; ingl. *Education*; fr. *Éducation*; al. *Erziehung*; it. *Educazione*): Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (*Apud* ABBAGNANO, 2007, p. 357).

A transmissão e aprendizado das técnicas culturais, cuja transferência é feita de geração para geração, garante a sobrevivência da própria sociedade. Portanto, no contexto do aprendizado desse conjunto de técnicas, comumente chamado de Educação, incluem-se o uso, produção e comportamento, que objetivam satisfazer às necessidades do homem, protegendo-o contra a hostilidade do ambiente, fornecendo condições para um trabalho em conjunto, de forma ordenada e pacífica.

A Educação, em seu papel atual, busca focar o aspecto qualitativo da pessoa no curso de sua vida, processo que o envolve, juntamente com a sociedade em que vive, representando um meio para o pleno desenvolvimento do potencial individual de todas as pessoas (ABBAGNANO, 2007, p. 357):

Na base da educação atual, existe a preocupação de respeitar o homem em sua dignidade (universal) e em sua especificidade (individual), e a educação se configura essencialmente como um processo de remoção dos obstáculos que impedem o desenvolvimento, bem como de promoção das potencialidades próprias de cada pessoa.

É comumente atribuída à sociedade industrial uma grande revolução em todos os âmbitos sociais e, em especial, as transformações relacionadas à transmissão de conhecimentos. As críticas são direcionadas à superficialidade com que é abordada a questão do conhecer, voltada essencialmente para a produção de bens de consumo. Em artigo publicado no livro *A Escola sob Suspeita* (2007), Lílana Rodrigues traça os contornos essenciais da “Secularização do Ensino Profissional”, ao aventar a problemática:

Foi a sociedade industrial que escravizou o homem, e o controle social fez nascer, nas sociedades de abundância, a necessidade de produzir e consumir uma sociedade marcada pelo espetáculo, pelo imódico, pela embriaguez intelectual e pelo analfabetismo acrítico. [...]

A indústria cultural tem conseguido a adesão acrítica dos valores, e por isso mesmo, a vulgarização e a mediocridade do pensamento são transmitidas massivamente, de modo a garantir que a cultura educacional abandone o ensino da reflexão filosófica (P. 172).

Exemplos claros de superficialidade estão de sobra: confundidos com a arte, e produzidos apenas como bens de consumo, dada a adesão massiva e acrítica dos valores, muitas das chamadas ‘criações literomusicais’ de hoje, bem como abundantes programas da televisão – aberta ou por assinatura – tanto os de auditório quanto os *reality shows* em sua quase totalidade, bem servem para demonstrar o que vêm a ser “a vulgarização e a mediocridade do pensamento”.

Segundo a definição de Ana Mae Barbosa (2005, p. 98), “Arte Educação é a mediação entre arte e público e o ensino e aprendizagem da arte é compromisso com

continuidade e/ou com o currículo, quer seja formal ou informal.” A Arte-Educação é compreendida, em um contexto mais amplo, como atividades planejadas e direcionadas para determinados objetivos, entre os quais o conhecimento persuasivo. Insere e mobiliza todos os sujeitos para uma atitude crítica em uma relação interativa, torna possível a superação do estranhamento homem-arte e reforça o sentimento de pertença do indivíduo, que descobre e ocupa o seu lugar como membro da humanidade.

A Arte-Educação pode ser compreendida de três formas distintas, quais sejam: (i) é uma educação pela arte; (ii) é uma educação para a arte; e (iii) é a junção das duas propostas anteriores (uma educação para e pela arte, portanto).

Na concepção primeira da (i) educação pela arte, a Arte Educação é expressa como um veículo para incrustação de valores e modos de agir diante do mundo, segundo critérios históricos, sociais e culturais do que seja o “bom existir” – essa foi a Arte-Educação praticada pelos primeiros Jesuítas em terras ameríndias, com finalidades, como sabemos, eminentemente políticas. Esse modo de conceber a Arte-Educação se prolongou, com diversas variações até os nossos dias: (aulas de ‘arte’ por meio das preparações de eventos ligados às datas comemorativas (dia das mães, páscoa, independência etc.); por meio de apresentações teatrais, musicais ou outras, procuram ensinar também o respeito aos pais, a Cristo, à Pátria).

A segunda forma de conceber a Arte-Educação – (ii) uma educação para a arte – trata o ensino e aprendizagem dessa matéria como preparação ‘adequada’ para a apreensão das formas e temas que a produção artística desenhou e demonstra na sua trajetória temporal, geralmente da arte pré-histórica à arte contemporânea. Essa linha foi muito praticada pelas academias e escolas de Belas Artes.

Por fim, juntando as duas perspectivas anteriores, ou seja, a Arte Educação como o ensino e aprendizagem (iii) ‘pela’ e ‘para’ a arte, deparamos a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2005), basicamente uma adaptação ao ensino-aprendizagem da arte das propostas teóricas e pedagógicas de Paulo Freire, em que se destaca a valorização marxista da práxis como instrumento de transformação da consciência e da racionalidade (BARBOSA, 2005, p. 106).

Decerto, o campo de atuação da Arte Educação pode fornecer subsídios indispensáveis para uma visão crítica dos rumos que a humanidade toma em relação aos seus avanços.

Assim, é interessante perceber como o papel da arte – a constituição do homem em contato com a cultura e arte que o cercam – é anterior a qualquer outro fator na

determinação das potencialidades do uso da mente. Tal pensamento explica, em bases sólidas, a abertura histórica da humanidade ao novo, a sua capacidade de lidar com o desconhecido; de se adaptar, com êxito, às mais diversas mudanças de cenário – uma vez que a arte transforma os homens: sua mente, seu comportamento se transformam com ela. Tem-se, dessa forma, a arte como um ente que paira sobre a ação humana.

Desse modo, o que almejam os arte-educadores atuais é participar na elaboração do conhecimento cultural dos educandos, mediante o conhecimento da arte, desenvolvendo seu potencial crítico de percepção e criação. Tais propósitos fazem parte de um interesse maior em auxiliar a formação e aquisição do conhecimento por parte de pessoas dotadas de personalidades capazes de se posicionarem com autonomia em relação ao mundo que os cerca, possibilitando-lhes se tornarem pertencentes à sua realidade imediata, ao mesmo tempo que dela afastados:

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver a arte, decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano (BARBOSA, 2005, p. 100).

É claro que cada uma dessas propostas de Arte-Educação parte de uma concepção particular do que é a arte – um instrumento de veiculação de valores, e formação de uma sensibilidade apurada, uma junção de conhecimentos práticos, formais e uma intervenção política sobre o mundo – e as suas teorias, que se materializam na prática pedagógica em sala de aula, vão partir daí.

Falar de “Arte-Educação no Brasil”, em termos gerais, implica risco de não se alcançar um conceito unânime. O melhor talvez fosse investigar as diversas práticas feitas pelos educadores, em situações e lugares concretos, o que levaria, ainda que nem tão facilmente, a perceber que o ensino de arte – o que se entende por arte e suas funções – não é e não pode ser feito da mesma forma no seio de uma comunidade indígena no Alto Amazonas e numa escola das “elites” econômicas na cidade de Fortaleza, por exemplo.

Sendo assim, está para ser devidamente contado como se deu a trajetória da Educação de Arte no Brasil, embora hoje seja mais viável identificar o que é feito nesse campo.

Não é um desafio fácil de ser enfrentado e um longo caminho ainda deverá ser percorrido até que a Arte Educação encontre as ferramentas conceituais e teóricas para lograr êxito, de maneira satisfatória a educadores e educandos, em sua prática. O reconhecimento da existência desse desafio é, já, contudo, um grande passo.

Para falar de arte, faz-se necessário refletir sobre a história da humanidade: o homem se questiona acerca da finalidade da aquisição de seus conhecimentos e experiências, e as respostas mudam, se adequando ao período em que são formuladas. Uma premissa, no entanto, não muda: homem educa homem, está na sua natureza, em seu desejo de se perpetuar, e este é o núcleo do processo de ensino e aprendizagem – necessidade de perpetuação e desejo de completude. O homem agrega, através dos anos, conhecimentos para, com isso, fazer frente aos desafios do mundo.

Dessa forma, é comum os antropólogos se reportarem à capacidade mágico-mítica dos homens criarem sentidos por meio de suas culturas e de suas artes. Assim, ele inventa o algo, onde antes imperava o nada. O algo é o sentido criado e suas muitas possibilidades semióticas⁴ de ler e expressar o mundo por seus sentidos e suas simbologias. A escola é hoje o espaço propício para essa prática da capacidade criativa a serviço da aprendizagem. É, portanto, da capacidade de produzir linguagens que os homens inventam e reinventam suas culturas e suas artes.

2.2 Artes do fazer: linguagens e códigos em movimento

A linguagem costuma ser tematizada como sendo as manifestações interativas de um povo, sejam elas orais, escritas, artísticas etc., manifestações estas que permitem a interação também com o mundo, as quais o homem aprende a manejar pela leitura e produção de signos.

Para Martins (2009, p. 32), toda linguagem é um sistema simbólico e toda linguagem é um sistema de signos, os quais podem ser percebidos pelos órgãos dos sentidos, permitindo “identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita em braile, um beijo), uma linguagem auditiva (música, ruídos, estouros, batidas) ou as linguagens artísticas”.

⁴ A Semiótica, se aplicada ao domínio particular da comunicação, é a ciência dos modos de produção, funcionamento e recepção dos diferentes sistemas de signos linguísticos (significante + significado), isto é, de comunicação entre pessoas e/ou coletividades. Tem por objeto qualquer sistema **signico**, seja nas artes visuais, música, fotografia, cinema, culinária, vestuário, religião, ciências etc. Proposta, inicialmente, no século XVII, pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704), e, em seguida, retomada por Johann Heinrich Lambert (1728-1777 – no século XVIII, portanto), a Semiótica, ou Semiologia, tem na obra de Ferdinand de Saussure (1857 - 1913), particularmente no seu Curso de Linguística Geral (obra póstuma, publicada em 1916), a ampliação de seus horizontes como ciência dos estudos linguísticos. Numa definição bastante simplificada, a semiótica, ou semiologia, é, nas palavras de Lambert, “tudo o que se relaciona com a linguagem e os signos”.

É, pois, desde essa perspectiva que se pode ler em Martins (2009, p. 32):

Nossa penetração na realidade, portanto, é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos. O mundo, por sua vez, tem o significado que construímos para ele. Uma construção que se realiza pela representação de objetos, ideias e conceitos que, por meio dos diferentes sistemas simbólicos, das diferentes linguagens, a nossa consciência produz.

Os signos se consolidam numa cultura conforme a sua utilização ao longo do tempo. Isso deve ocorrer, contudo, uma dinâmica que torne possível a criação de mais signos. Segundo Dias (2001, p. 15), tem-se que:

Uma vez institucionalizados, os signos de uma língua se consolidam em seus significados e passam a ser ensinados, de geração a geração. Mas, como o processo de comunicação é dinâmico, esses significados vão, gradativamente, ampliando o seu espaço de atuação, em diferentes áreas do conhecimento humano, e um mesmo vocábulo pode adquirir várias outras significações, até mesmo por conta da impossibilidade de, constantemente, estarem sendo criados novos signos numa língua.

Se toda e qualquer linguagem é um instrumento para compreender e categorizar o mundo, o modo de pensar a linguagem da arte não é diferente. Dias (2001, p. 35) destaca um importante fator para delinear o ato criador: “É na escolha de operar e manejar a linguagem das cores, dos sons, do movimento, dos cheiros, das formas e do corpo humano para fins artístico-estéticos que o homem realiza a alquimia maior de criador: a linguagem da arte”.

A riqueza vislumbrada no trato da linguagem artística chega ao extremo da capacidade de inventar do homem ao elaborar o sistema sógnico, em conformidade com citação de Dias (2001, p. 3):

Na linguagem da arte, por ser inventada e produzida por meio de renovações poéticas, tudo vira linguagem, tudo traz um regime de signos: seja em suporte como o papel, pedaços de pano nas artes visuais; ou o corpo, nas artes cênicas. Por isso, na feitura da linguagem da arte, do seu sistema sógnico, o homem leva ao extremo sua capacidade de inventar e ler signos com fins artístico-estéticos.

Melhor, então, seria dizer – como, aliás, o faz Peirce (2004) – que o universo está em extensão na mente humana, e que seus fenômenos são fenômenos de linguagem. Assim, o universo se expressa como e por linguagem. Ler o mundo é, ao mesmo tempo, constituí-lo semioticamente, mediado sempre pelos signos e suas linguagens. Assim, o ato criador, a ação interpretativa e toda e qualquer forma de expressão artística representam um ato semiótico.

Considerando a aplicação dos conceitos de linguagem e signos à prática de uma sala de aula, é, também, possível vislumbrar o aspecto dinâmico com que se desenvolvem os processos criativo e artístico. Vejamos, a título de ilustração, o relato de Dias (2001, p. 35):

Vamos imaginar a seguinte situação. Você está na sala de aula e vê alguém a sua frente. A linguagem do corpo desse alguém diz – por meio de uma ação corporal visível – o seu gesto e a sua atitude. Você lê os signos (gestos / atitudes) dessa linguagem e interpreta o que esse alguém está pensando. Isso lhe é comunicado por um modo de expressão não verbal, a linguagem corporal desse alguém.

Com arrimo nessas semioses, é possível entender as várias manifestações dos signos e das linguagens nas construções de todos os nossos sentidos. Semiose porque, a cada interpretação de signos, se produzem mais signos que reclamam interpretações. A esse dinamismo criador e interpretativo – com sentidos em profusão, ensejando outros sentidos e, assim, sucessivamente – Peirce (2004) chamou de “semiose ilimitada”. Isso é deveras importante para que se entenda o que chamei, neste tópico, de as ‘artes do fazer’ e as dinâmicas das ‘linguagens e códigos em movimento’.

Assim, pensar a dinâmica dos códigos e das linguagens no fazer pedagógico implica contextualizar de onde vem essa formação. E, nesse sentido, vale dizer que a formação do homem e o amadurecimento da pessoa são conceitos amplamente aceitos na tradição pedagógica do Ocidente, fazendo com que a cultura seja o próprio fim da educação.

Antes mesmo de saber escrever, o homem expressou e interpretou o mundo em que vivia pela linguagem da arte. A caverna, com sua umidade rochosa, foi o atelier do homem pré-histórico. Diante dos mistérios do que lhe era desconhecido, o artista retirava-se para ficar só na caverna. Por dias e dias, nela habitava, desvendando, pelo fazer das mãos e pela força imaginante, o que não compreendia, mas sonhava compreender (MARTINS, 2009, p. 30).

Assim, a caverna era o ambiente exterior de um fazer criativo, porquanto isto advém da capacidade mágico-mítica do homem em criar. O não conhecer é expresso como adverso à natureza humana e essa adversidade é imediatamente substituída pelo “algo” de que falava há pouco. O algo inaugural dos sentidos; o algo semioticamente constituído; o algo artística e magicamente formado para dar sentido ao mundo. O fenômeno da educação é comum tanto nas sociedades primitivas quanto nas chamadas sociedades civilizadas, não indicando diferenças de desenvolvimento ou grau, mas apenas de atitude e orientação. Sim, pois o que impera – além dos sistemas civilizatórios ou socializadores (NORBERT, 1995) – é a compulsão inventiva humana, matriz de todas as culturas.

As diferenças sucedem apenas pelo fato de que cada contexto estabelece, historicamente, os seus sentidos da arte inventiva de ‘educar’. Nas sociedades primitivas, por exemplo, a educação visava a garantir a imutabilidade das técnicas, atribuindo-lhes caráter sagrado, ao ponto de se considerar sacrílega qualquer inovação ou correção. Nas sociedades ditas civilizadas, o enfrentamento de situações novas ou em estado de mudança já faz parte do

próprio aparelhamento social, exibindo-se mais flexíveis e corrigíveis a técnicas que fazem parte da Educação.

Com efeito, a linguagem foi cercada de grande interesse pela Filosofia contemporânea, que reuniu diversas escolas e orientações em torno da temática, destacando-se da Hermenêutica à Filosófica Analítica, do Estruturalismo à Pragmática Transcendental.

Todo o interesse pela linguagem é explicado ora pela importância que ela possui na vida das pessoas e das comunidades, ora pela argumentação de que a Filosofia tem na linguagem um elo intrínseco que não pode ser evitado, posição esta que caracteriza os movimentos filosóficos do século XX, os quais contribuíram para os estudos da linguagem no âmbito das manifestações humanas, realçando o potencial comunicativo, interativo, dialógico, estético e simbólico da linguagem na vida das pessoas. Nesse tocante, a Filosofia empresta outras modalidades de olhar para a linguagem, subsidiando a Semiótica, a Antropologia, a Educação e os estudos sobre a contemporaneidade a empreenderem outras visadas teóricas sobre os fenômenos que cada uma dessas ciências investiga, realçando o valor das linguagens como formas de comunicação e expressão. Assim é que as “filosofias” das linguagens são importantes para que se compreendam os fenômenos contemporâneos das formulações de cotidianos – Michel de Certeau (2001); dos processos de elaboração das identidades – Stuart Hall (2006); das pluralidades e hibridismos culturais – Néstor Garcia Canclini (2006); da “construção social da realidade” – Thomas Luckmann & Peter Berger (2006) e das complexidades que pairam sobre os estudos da chamada contemporaneidade, de Edgar Morin (2011).

As principais correntes que tratam da compreensão da linguagem para explicar a relação linguagem-homem-mundo, na segunda metade do século XX, podem ser resumidas nas seguintes orientações: (a) hermenêutico-filosófica; (b) estruturalista; (c) analítica; e (d) pragmático-transcendental.

A orientação hermenêutico-filosófica tem em Gadamer (2010) o seu mais conhecido expoente. Possui como ideias fundamentais a recusa em considerar a linguagem apenas como instrumento de que o ser humano dispõe e de que se serve para comunicar sua interioridade, mas que possui seu verdadeiro ser no diálogo e no exercício do entendimento, em que a linguagem, o homem e o mundo se pertencem; a linguagem possui um caráter humano originário, que significa a “linguisticidade” originária do humano ser-no-mundo.

Parafraseando Heidegger, Michel Maffesoli (2007) diz que comunicar faz vibrar; que o entendimento e o aprendizado fazem vibrar; engrandece e agiganta nossa capacidade

intelectiva. Na mesma linha de raciocínio, Maffesoli (2007) diz que a comunicação é o cimento social, a cola que liga o homem ao seu estado social gregário. Assim, conhecer, aprender, é possibilitar a vida, pois solidifica a união gregária humana. Isso é importante para ratificar as artes de fazer como sendo o uso de linguagens e códigos, tanto como meios de garantir as artes e as expressões, quanto, também, como meios de garantir a nossa permanência; a permanência gregária pelo e para o aprendizado.

A orientação estruturalista tem em Saussure (2006) um expoente ainda mais conhecido. Ele atribui à língua um primado no estudo da linguagem ao considerar que somente a língua pode ser objeto de uma ciência unitária, defendendo a ideia de que a linguagem é multiforme e heteróclita, enquanto a língua pode intermediar diversos campos – físico, fisiológico, psíquico – bem definidos, e que podem ser estudados separadamente. Com Saussure (2006), uma plêiade de seguidores da Semiologia francesa – Roland Barthes (2004), Umberto Eco ((Itália) 2009), ou semiótica estadunidense – Charles Sanders Peirce (2004) – passa a pensar o uso das linguagens como fenômenos culturais.

No centro da Filosofia analítica da linguagem está o problema do significado, dividindo seus expoentes quanto às respostas que dão ao problema. Entre eles, há os que defendem uma teoria sistemática do significado, que consideram o sentido de um enunciado devendo ser identificado com sua assertividade. E há outros que excluem a possibilidade de uma teoria da linguagem e do significado.

A questão da linguagem no ensino-aprendizagem da arte é destacada por Martins (2009), para quem o manejo de tal linguagem adquire corporalidade por meio de variadas materiais:

Uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte. É por meio dela que o aprendiz será provocado a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes materiais, recursos, procedimentos e instrumentos que lhes são peculiares (...) (P. 120).

Para efeitos do que proponho, no entanto, ao longo desta pesquisa, e na perspectiva da Pedagogia Waldorf, mais do que ensinar para a arte, penso que as artes do fazer serão mais bem compreendidas no contexto escolar se forem observados os processos dialógicos entre os educandos e seus contextos culturais; a escola e seu entorno; as práticas pedagógicas e as mediações pelas artes; as práticas de ensino e suas formas de aceitação pela comunidade discente.

No capítulo 3, darei sequência a esses diálogos e mediações, com algumas reflexões sobre o papel das artes e de suas criações no processo de leitura crítica do mundo por parte dos educandos.

3 ILUSTRAÇÃO TEXTUAL E A ARTE

Enceto este ponto, partindo da ideia de ilustração textual discurso não verbal, cujos signos, tomando o lugar das palavras ou dos sons de uma língua, constituem-se de linhas e formas, e podem ou não fazer uso de cores. As classificações seguem, nesse sentido, o conceito de Platão & Fiorin (1991, p. 371, 372). Tais autores defendem a ideia de que, apesar das muitas correspondências entre a linguagem verbal e a não verbal, esta última assume contornos específicos em relação àquela, em aspectos como a capacidade do texto não verbal de exprimir uma simultaneidade dos signos que o compõem, ausentes do texto verbal, por exemplo.

É plausível afirmar-se que o homem é um animal simbólico, caráter de que emana a possibilidade de descobertas e de uso das técnicas das quais consiste sua razão. Ainda hoje é válida a doutrina do signo, formulada pelos estoicos, os quais, de modo geral, tratavam o signo como aquilo que parece revelar alguma coisa, e, em sentido específico, o chamavam de ‘aquilo que é indicativo de uma coisa obscura, não manifesta’ (PEIRCE, 2010, p. 74).

Por discurso entende-se todo enunciado elaborado com uma finalidade, que pode ser também uma forma de ação sobre o mundo e função enunciativa no âmbito de interlocutores dentro de determinado contexto, assumido por um sujeito, regido por normas e relacionado dialogicamente com outros discursos (MANGUENEAU, 2005).

É preciso esclarecer que o discurso não verbal de uma ilustração textual, como o próprio qualificativo textual sugere, se realiza em conjunto com o texto literário, apropriando-se dos seus temas, de suas personagens e de seus cenários. Estes itens são reelaborados em forma de imagens, que se convertem em instrumentos de narrativa, suscitando o desenvolvimento de mais textos e o conseqüente aparecimento de novas imagens, desembocando no que Fittipaldi (2008, p. 104) descreveu como uma “cadeia sonora, verbal, textual e imagética” dessas duas linguagens, a verbal e a visual.

Tal fenômeno, de resto, é o mais constante em todas as situações comunicativas em que se tenha a presença de imagens e textos – essas duas linguagens quase sempre estão em relação de interação e complementaridade, com as palavras comentando, titulando, legendando etc., as imagens (JOLY, 1996, p. 116).

No que diz respeito ao aspecto histórico da ilustração textual propriamente dita, é possível observar a evolução quanto à mudança de posição em torno de sua significação, desde o seu surgimento, no Brasil, por volta da década de 1970, até os dias atuais, passando

de mero ornamento de texto para se tornar parte integrante da interpretação, em meio a elementos que traduzem uma abordagem cheia de criatividade e riqueza.

A ilustração de livros no Brasil percorreu, a partir dos anos 1970, um caminho bastante peculiar nos meios literários, artísticos e pedagógicos. (...) Foi dessa maneira que, de forma gradual, a ilustração, no Brasil, deixou de ser apenas um ornamento ou complemento do texto para se tornar uma linguagem mais independente, cujo desenvolvimento e expansão obrigaram a crítica literária especializada a rever antigos paradigmas e a adotar novas abordagens de leitura e interpretação das imagens nascentes, cada vez mais ricas e mais sugestivas. (ILUSTRADORES SIB, 2008, p. 7).

O universo, antes dominado pelas palavras, a pouco e pouco, passou a ser experimentado com base na percepção do potencial narrativo e poético das ilustrações, trazendo a renovação da ilustração textual como ferramenta no fenômeno interpretativo da literatura infantil e juvenil.

[...] foi, sobretudo, nos anos 1990 que se deu o encontro entre uma jovem e criativa geração de artistas – cuja formação se devia justamente aos livros ilustrados – com a consagrada geração precedente de ilustradores, que ousaram se aventurar e experimentar no âmbito das literaturas infantil e juvenil, em princípio dominadas pelas palavras. Esse inevitável encontro fortaleceu a percepção do potencial narrativo e poético das ilustrações, e despertou o interesse e o apoio de editores e autores que identificaram na mudança de enfoque para a possibilidade de renovar as experiências narrativas conhecidas (ID. IBID, p. 8).

A arte cumpre sua função histórica como elemento capaz de inserir o conhecimento na atividade humana, cujo conceito denota a importância milenar dessa atividade:

[...] em seu significado mais geral, todos os conjuntos de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer. (...) Arte, para Platão, é a arte do raciocínio, como a própria filosofia, no seu grau mais alto, isto é, a dialética; Arte é a poesia, embora lhe seja indispensável a inspiração delirante; (...). O domínio global do conhecimento é dividido em duas Artes, a judicativa e a dispositiva ou imperativa, das quais a primeira consiste simplesmente em conhecer, e a segunda em dirigir determinada atividade com base no conhecimento. (...) Os estoicos ampliaram de novo a noção de Arte, afirmando que “a Arte é um conjunto de compreensões”, entendendo por compreensões o assentimento ou uma representação compreensiva [...] (ABBAGNANO, 2007, p. 93).

Trabalhando-se a arte aliada ao conceito de tecnologia como ferramenta de inovação pedagógica, pode-se ler, em Fino *et al.* (2007), a noção de que a tecnologia só cumprirá esse papel quando permitir fazer coisas diferentes e, ademais, abrir portas para territórios tão inesperados que possam, até mesmo, romper com modelos tradicionais. O rompimento com esses tais ‘modelos tradicionais’ implica, certamente, que a arte como inovação pedagógica possibilita ao aluno inverter a ordem clássica do processo de ensino-

aprendizagem. Ela deve ser experimentada pelo educando como um laboratório perceptivo do mundo; a possibilidade de reordenar as coisas à sua volta – inclusive os vícios pedagógicos.

Julgo, portanto, necessário abordar a ilustração textual como instrumento passível de enriquecer – com as devidas mediações pedagógicas – a aprendizagem em Arte e Literatura, com arrimo numa ação que se pretende inovadora em seus postulados e práticas, e que possibilite experiências enriquecedoras de apreensão do mundo, das relações e das contradições que povoam a realidade imediata e distante dos alunos. Em outras palavras, que a ilustração textual seja também experimentada, exercitada e privilegiada pelo universo da aprendizagem e não do ensino, quase sempre refém de arbitrariedades. Que a arte seja a mediação necessária e plena a que me reporto desde o início: uma mediação que enriqueça as formas de aprendizado, e que este seja orquestrado por quem dele necessita: os educandos e o entorno das escolas.

3.1 Ilustração textual e processos interpretativos

Os processos interpretativos, possíveis com apoio na ilustração textual, estão inseridos na apreensão do mundo, baseada na própria imaginação da criança, rearticulando o repertório de apreciações e imagens preconcebidas socialmente em combinações imprevistas que atendam a suas exigências de autonomia afetiva e intelectual ante a realidade, trabalhando como elemento subversor da ordem estabelecida. Esse enfoque foi visualizado por Jobim & Sousa (2009), quando argumentavam que “A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo e pela paixão, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida” (P. 149).

Assim, a imaginação da criança não pode ser cerceada nem a ela podem ser arbitradas interpretações advindas das clássicas práticas de ensino. A imaginação deve ser ensejada como mediação simbólica de compreensão, experiência e interpretação do mundo. Logo, ela terá um papel importantíssimo nas novas modalidades de aprendizado que postulo desde o início deste ensaio.

A possibilidade de vivenciar aspectos da vida interior da personagem, com origem no processo interpretativo, também aplicável à ilustração textual, remete o educando à autoconsciência, constituindo-se de categorias estéticas, nas quais é possível ‘ver’ o espírito em sua aparência, nos termos propostos por Bakhtin (2003):

E a alma, como um todo artisticamente vivenciável da vida interior da personagem, é transgrediente ao seu propósito semântico para a vida, à sua autoconsciência. (...) a alma como um todo interior em processo de formação no tempo, como um dado, um todo presente, constrói-se à base de categorias estéticas; é o espírito em sua aparência por fora, no outro (P. 91).

Isso é importante para entender o papel da alma perceptiva dos educandos na tarefa e experiência de transformar e revigorar as formas tradicionais de aprendizado. Aprender é apreender, compreender, perceber, *cognoscere*. É também, todavia a, refutar, negar, repudiar. E todos esses sentimentos e sensações são da ordem da necessidade humana. Assim, a alma estimulada pela experiência estética e artística não pode estar afastada das novas modalidades de aprendizado. Estas novas modalidades são cada vez mais experimentadas pelos alunos em seus cotidianos e não privilegiados por muitas práticas de ensino. Logo, é preciso que as práticas de ensino deem um lugar de maior destaque às ações de aprendizagem.

Do mesmo modo, a ilustração, por sua natureza artística, rompe com a consciência imediata da vida e seus atos concretos e reflexivos automatizados, dando-lhes um caráter autorreflexivo e crítico.

A arte surge como elemento questionador dos atos de pensar e fazer, facilitadora de uma percepção “integral” do homem, ao condensar suas motivações aos aspectos mais fundamentais, e excluir, ou pelo menos esclarecer, o que há de arbitrário e condicionado em seu viver, abandonando a “atitude axiológica” individual denunciada como limitada e limitadora por Bakhtin (2003), conforme se pode ler, no trecho a seguir:

O homem na arte é o homem integral. (...) Constatamos que, enquanto valor plástico-pictural, o homem exterior (o homem por fora) e o mundo que a ele se correlaciona e com ele se combina esteticamente são transgredientes à autoconsciência possível e real desse homem, ao seu *eu-para-si*, à sua consciência vivente e vivenciadora de sua vida, e não podem, por princípio, situar-se na linha da atitude axiológica desse mesmo homem para consigo (P. 91).

É preciso esclarecer que esse “homem integral” não é uma realidade que, uma vez estabelecida, obstrua o caminho para reformulações futuras, tornando o sujeito da criação um construto fechado sobre si mesmo, mas um ser ainda mais consciente de sua natureza ‘incompleta’, de seu ser como um dado aberto a crescimentos ulteriores, além de integrado, por meio de sua criação, ao sentido social de seu “estar-no-mundo”. Como expressa Pereira, (2007, p. 21, 22):

O processo criador em arte é construção e reconstrução do sujeito que não está dado, que não é um dado. O processo criativo impõe demandas de natureza cognitiva, impõe a necessidade de construção de conhecimento sobre o objeto, sobre a

linguagem, está em transformação. (...) Além disso, o processo criador em arte está ligado ao coletivo. É o coletivo que atribui sentido à obra. É a partir das experiências coletivas que o sujeito construirá seu projeto.

Ainda em relação ao processo interpretativo (de si, do mundo), ele – “o homem integral” – dispõe de novos elementos, como a ilustração textual, de modo a permitir a ligação estreita entre a criança que desenha e a personagem desenhada, mostrando de que forma acontece a identificação entre ambos, com amparo num diálogo materializado em imagens verbais e visuais.

Podemos apreender dessa imagem, de modo muito aberto, a estreita ligação formada entre o leitor e a personagem, já que a representação se refere, também, de várias formas, à própria criança que a desenhou, em um momento escolhido da história: o desenho tornou visíveis profundos processos de identificação, além de um conjunto de afinidades entre o leitor e o texto, permitindo um diálogo em que se estabelece uma colaboração entre imagens – verbais e visuais (PEREIRA, 2007, p. 21, 22).

Vale realçar que os processos de identificação das crianças com as personagens de suas ilustrações são indícios de que os aspectos culturais, simbólicos, cotidianos e identitários do aluno estão sendo por ele cobertos na sua apreensão do real. O aprendizado passa por essa mediação do que é sugerido ao aluno nas práticas de sala de aula e aquilo que ele considera importante destacar nessas práticas, ficando explícito o processo de representação social das realidades nos aprendizados; pelo menos, pelos educandos.

O ato próprio e particular de ‘perceber’ pode ter o sentido alterado, pois envolve a relação direta do leitor com a imagem, tornando essa imagem um espaço em que o ‘que se é’ e o ‘onde se está’ participam de uma compreensão final, admitindo-se mesmo certo grau de arbitrariedade ou alteridade da imagem.

A percepção de uma imagem envolve a relação do leitor com ela, como ele a vê, pois o olhar compreende as experiências vividas por parte daquele que olha. Perceber é um processo tão dinâmico que uma imagem vista e compreendida por um observador pode ter seu sentido alterado, colocando-se uma outra imagem ao seu lado. A percepção de uma imagem depende de quem a olha e do que percebe em seu entorno (BIAZETTO, 2008, p. 76).

Ao tratar do verbete ‘imaginação’, Abbagnano (2007) evidencia a reabilitação original da função imaginativa na obra de Sartre, que distingue entre si os vocábulos ideia e imaginação, sempre enfocando o aspecto da liberdade. Na lição esse autor:

Em geral, a possibilidade de evocar ou produzir imagens, independentemente da presença do objeto a que se referem. (...) A função imaginativa encontrou uma reabilitação original na obra de Sartre que, no ensaio *L’imaginaire* (1940), distingue entre percepção e imaginação, especificando que a primeira é a consciência ‘realizante’, porquanto dirigida a um objeto ‘real’, enquanto que a segunda é a consciência ‘desrealizante’, porquanto dirigida a um objeto ‘não real’. Essa

capacidade de transcender ao existente em direção ao ausente e de elaborar um mundo alternativo ao mundo concreto – prerrogativa que subentende a possibilidade de um ‘recoo’ em relação ao ser – está integrada ao fenômeno da liberdade existencial: “Para formar imagens, a consciência deve ser livre em relação a toda e qualquer realidade particular, e essa liberdade deve poder ser definida como um *ser no mundo*, que é, ao mesmo tempo, constituição e aniquilação do mundo” (*OP. CIT.*, p. 622).

Assim, o processo interpretativo da ilustração textual compreende aspectos abrangentes do ensino e aprendizagem – que vão desde o uso subversivo da imaginação perante a realidade até o autodescobrimento, passando pelo rompimento com o imediatismo da existência, pela tomada de consciência da própria incompletude e dos vínculos sociais, chegando, enfim, ao esclarecimento do modo como sucede a identificação do sujeito perceptor com a imagem percebida – num amplo quadro de ganhos pedagógicos, no campo da Arte e da Literatura, para o educando ciente dessa ferramenta.

3.2 Ilustração textual: a interpretação, o ensino-aprendizagem em linguagens e códigos

A ilustração textual, a interpretação, o ensino-aprendizagem em Arte e Literatura, como os demais conhecimentos humanos, em meio ao mundo de transformações tecnológicas e de consumo, defrontam-se com a dificuldade de romper com a cultura monolítica, padronizadora, que empobrece a experiência humana, impeditiva de se obter uma visão ética e estética do cotidiano, conforme o julgamento expressado por Jobim & Souza (2009), na sequência transcrito:

No mundo atual, regido pelas transformações tecnológicas e pela civilização industrial de consumo, predomina uma forte tendência à homogeneização da experiência sensível, que vai, dessa forma, sendo solapada e aniquilada desde muito cedo. A cultura monolítica de massa, que padroniza e enrijece as formas cotidianas de relacionamento entre os homens, é responsável pelo vertiginoso empobrecimento da experiência humana, impedindo as pessoas de romperem com seus impasses repetitivos e de recompor uma visão ético-estética do cotidiano (*OP. CIT.*, p. 153).

A ilustração pode, pois, contribuir para recobrar essa “visão ético-estética” entre os alunos, uma vez que possibilita um diálogo dinâmico entre a subjetividade da criança e a realidade que a cerca. A ideia de percepção na ilustração é importantíssima. O aspecto do enfoque em duplicidade entre a ilustração e o olhar, considerando especialmente o ensino-aprendizagem em arte, envolve a relação entre a percepção da ilustração pelo leitor e a própria

percepção impressa na ilustração pelo ilustrador, a forma como ele vê o mundo, em conformidade com o que diz Biazetto:

Entre a ilustração e o olhar, existe um caminho de mão dupla. Temos, de um lado, o modo como o leitor percebe a ilustração e, de outro, como a ilustração vê o mundo. A ilustração não referencia somente os aspectos do texto: ela reflete todo um universo e um modo de ver particular do ilustrador, que imprime em seu trabalho o seu conhecimento e experiência (BIAZETTO, 2008, p. 75).

Essa preferência do autor, por ele manifestada nas suas produções, não pode, no entanto, ser ponto de partida para leituras e recepções também preferenciais, mas um meio de interlocução do que está posto na imagem com as releituras que cada aluno faz, no ato da aprendizagem.

A imagem-personagem torna-se, ao mesmo tempo, a possibilidade e o instrumento, dificilmente alcançável por outras vias, de criação de uma descoberta com origem na própria subjetividade. Bakhtin (2003) assevera que é uma dádiva da consciência do autor contemplador à personagem. Fazendo-se uma releitura do tema para o contexto atual, temos que as recepções hoje são também produtoras de mensagens. O ato de ler é também criador, levando-se em consideração a ideia de que ler não é apenas decodificar o signo linguístico, mas sim redimensioná-lo à sua condição criadora. Assim, o criador é, simultaneamente, o que cria e o que recria pelo ato de leitura. No âmbito da escola, a aprendizagem não nasce apenas nas sugestões de leituras, mas também nas novas modalidades de reconstituí-las pela leitura, que sempre estabelece uma prática leitora criativa.

A interpretação estética e a estruturação do corpo exterior e seu mundo são uma *dádiva* de outra consciência – da consciência do autor-contemplador à personagem; não é uma expressão desta de dentro de si mesma, mas uma atitude criadora do autor-*outro* para com ela (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 91).

A aprendizagem, como conceito da Psicologia moderna considerando suas variações de teorias, resume-se no seguinte: “Aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento, ou seja, mudança nas respostas de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo” (ABBAGNANO, 2007, p. 85).

Nas palavras de Fino (2004), o conhecimento é formulado pelos aprendizes, conceito comum do construcionismo, o qual envolve “uma teoria segundo a qual a aprendizagem acontece quando aprendizes se ocupam na construção de qualquer coisa que seja cheia de significados para si próprios”.

É oportuno lembrar que é comum entre os construtivistas a ideia de que o conhecimento é construído ativamente pelos aprendizes, e que educar consiste em proporcionar-lhes oportunidades de se ocuparem em atividades criativas, que alimentem aquele processo de construção de conhecimento (FINO, 2004, p. 3).

Sob o ângulo da aprendizagem, a interpretação da ilustração textual na literatura pode ser enquadrada numa das categorias de criação abordadas por Vygotsky (2009), como resultado de novas realidades arrimadas nas brincadeiras elaboradas pelas crianças em relação com o que veem, mas, sobretudo, com o que sentem e necessitam:

A criança que monta um cabo de vassoura e se imagina cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e se imagina a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se em bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. (...) No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responda às aspirações e aos anseios da criança (VYGOTSKY, *op. cit.*, p. 16 - 17).

Abbagnano (2007) trabalha o verbete ‘símbolo’, com suporte na origem grega e até à Era Moderna, na ênfase concedida por Umberto Eco à invenção do mundo simbólico no uso do texto, produzindo novas funções sógnicas:

Esta palavra derivada do grego, que significa “juntar”. (...) Umberto Eco, por fim, lê o símbolo como uma decisão: “o mundo simbólico sempre pressupõe um processo de invenção aplicado a um reconhecimento. Encontro um elemento que poderia assumir, ou já assumiu, função sógnica e decido vê-lo como a projeção de uma porção suficientemente imprecisa de conteúdo. [...] O modo simbólico é, portanto, um procedimento não necessariamente de produção, mas sempre de uso do texto, que pode ser aplicado a todo texto e a todo tipo de signo, através de uma decisão paradigmática (“quero interpretar simbolicamente”) que, em nível semântico, produz uma nova função sógnica, associada a expressões já dotadas de conteúdo, codificando novas porções de conteúdo, o mais indeterminadas possível e decididas pelo destinatário. É característico do mundo simbólico que, caso nos abstenhamos de realizá-lo, o texto permanece dotado de um sentido independente, em termos literários e figurativos” (*OP. CIT*, p. 1069 - 1070).

Percebe-se, nos exemplos anteriores, como o lúdico pode se relacionar efetivamente com o cognitivo, com a tentativa de entendimento do mundo baseada na imaginação criativa, em que a observação e a experiência do objetivo se fundem à criação do subjetivo; ou melhor, em que o subjetivo reelabora a realidade exterior para dar conta dessa mesma realidade em termos autônomos e significativos.

3.3 A Arte como estratégia de ensino/aprendizagem na Pedagogia Waldorf: prática pedagógica inovadora?

A semelhança e a diferença no uso da linguagem são expressas como condição para proporcionar comunicação entre pessoas ou culturas postas em contato, utilizando-se de símbolos para evidenciar as diferenças no mundo. É o que Schwab (1999) denomina “ressonância”, tópico que caracteriza viver num mundo em que não se é indiferente:

O uso mimético da linguagem enquanto espaço de ressonância e sintonia, porém, nos leva de volta a um problema que é de relevância central para numerosas controvérsias entre as diferentes teorias da *mimesis*: o problema da semelhança e da diferença. A semelhança é a condição mais crucial para a criação de ressonância entre objetos, pessoas ou culturas postas em contato. Sem ressonância, não viveríamos um mundo de diferenças e sim, pelo contrário, num mundo de absoluta indiferença (*OP. CIT.*, p. 122).

A ilustração textual, também linguagem e, portanto, portadora de ressonâncias, exprime subsídios para uma prática pedagógica considerada inovadora, comprometendo a pessoa com o mundo, por meio da criação; pondo-os em relação com o outro, por intermédio da diferença, acentuando, ao mesmo tempo, a semelhança dos seres com eles mesmos; auxiliando na compreensão da realidade, por via da *mimesis*; e colocando sentimentos e pensamentos em contexto. Para Abbagnano, representação “é o vocábulo de origem medieval que indica imagem ou ideia, ou ambas as coisas. Representar algo, dizia Tomás de Aquino, significa conter a semelhança da coisa” (2007, p. 1007).

Tais subsídios, contudo, não se mostram suficientes para embasar a defesa da ilustração textual como prática inovadora: o que explicitaram foram apenas os aspectos formais desses subsídios, sem dúvidas importantes, mas que não respondem à indagação incontornável ao prosseguimento da discussão ora proposta: o que é inovação pedagógica?

Para Fino (2008), a inovação pedagógica possui relação direta com as mudanças nas práticas pedagógicas – as quais envolvem sempre um posicionamento crítico – e, portanto, para haver inovação, necessariamente haverá ruptura com o modelo anterior. A fim de que haja uma inovação pedagógica efetiva, é necessário enfatizar que o ponto de convergência precisa ser o educando, protagonista de seu aprendizado e atento ao seu processo de aquisição e elaboração de um autoconhecimento que lhe assegure autonomia.

[...] a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas, e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há fatores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que

possa depender de todos ou de alguns desses fatores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses fatores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia (FINO, 2004, p. 3).

Só se produzirá uma efetiva inovação pedagógica dentro da proposta ora expressa se acreditarmos que a ilustração textual atende aos requisitos necessários para ser considerada uma ferramenta de inovação pedagógica, num mundo em que “a utilização das imagens se generaliza, e contemplando-as ou fabricando-as, todos os dias, acabamos sendo levados a utilizá-las, decifrá-las, interpretá-las” (JOLY, 2001, p. 10).

Vale debater aqui a possibilidade de relacionar o ensino-aprendizagem de Arte e Literatura a um contexto anterior que dá significado à ilustração textual, ao mesmo tempo em que recebe uma significação desta bem mais rica. Nos termos de Freire (2008), a leitura do mundo antecede à da palavra, em que a compreensão do texto implica perceber as relações entre o texto e o contexto:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, *op. cit.*, p. 11).

O que espero encontrar com a introdução desse discurso não verbal – a ilustração textual na prática educativa – é a formulação de uma óptica crítica com supedâneo no desvelamento da realidade, possível com a introdução da arte, de tal modo que a significação dos resultados possua características inovadoras.

Com estribo no que foi exposto, proponho a investigação do modelo educacional idealizado em Rudolf Steiner⁵, com vistas a compreender como acontece a apropriação da linguagem artística no fenômeno do ensino-aprendizagem, e se esta prática se configura inovadora.

Steiner desenvolveu um modelo educativo que estimula a criatividade e conduz o aluno a um pensamento livre e autônomo. Todo o trabalho consiste em aprender fazendo, entendendo que o formato educacional da Pedagogia Waldorf privilegia a formação do aluno com ênfase na criatividade, propiciando um desenvolvimento da imaginação e do pensamento livre. Com efeito, a pedagogia Waldorf exprime métodos considerados até hoje revolucionários e inovadores, segundo Lanz (2005, p. 160), quando anota que “A pedagogia Waldorf se apoia na fantasia de seus alunos e procura desenvolvê-la cada vez mais”, fantasia aqui entendida como imagem e criação.

⁵ Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo, cientista e artista austríaco, idealizador da pedagogia Waldorf.

O ensino-aprendizagem na Escola Waldorf Micael traz em seu escopo, entre outros conteúdos educacionais, música, pintura, artes plásticas, trabalhos manuais, jardinagem, teatro, astronomia e duas línguas estrangeiras modernas, compreendendo isto uma espiral ascendente, ou seja, as matérias são revistas várias vezes e, a cada nova exposição, outra nuance do conteúdo vai sendo estabelecida, constituída e reconstituída pelo educando.

PARTE 2 – DESENHO METODOLÓGICO

4 REFERENCIAL METODOLÓGICO

A problemática do conhecimento científico surge da mesma maneira, tanto para os fenômenos sociais quanto para os naturais, devendo ambos efetuar o confronto, de acordo com algumas teorias; das hipóteses teóricas com dados observados ou de experimentação, e é consenso o fato de que toda investigação precisa responder a princípios estáveis que conduzam ao conhecimento. Na intelecção de Quivy (2008, p. 25), “expor o procedimento científico consiste em descrever os princípios fundamentais a serem postos em prática em qualquer trabalho de investigação”.

Assim, métodos utilizados na investigação científica constituem formalizações particulares do procedimento, e devem possuir percursos diferentes, de modo a melhor se adaptarem aos fenômenos ou domínios estudados.

Um dos percursos possíveis caracteriza-se pela tradição positivista, cujo enfoque adota a premissa básica de que existem poucas diferenças entre o universo natural e o social, sendo ambos objetos de um universo alheio ao observador. Lapassade (2005) assevera que:

Para essa sociologia positivista, a sociedade – com os grupos, com as organizações e com as instituições que a compõem – pode, portanto, ser descrita e explicada na linguagem da casualidade, própria da tradição das ciências naturais, e deve-se poder extrair as leis que regem o seu funcionamento (P. 114).

O método positivista, herança do Iluminismo e das filosofias racionalistas do século XIX, perde sua razão de ser ante um mundo em que a transformação é a única constante e a ideia de transitoriedade e “precariedade” do conhecimento se faz sentir, com efeito, em todos os campos da pesquisa e ação humanas. Aqui, reputo importante rever um pouco da tradição do modelo fabril para uma melhor exposição do método, que possui origem no positivismo.

Os estudos sociológicos contemporâneos são categóricos: o método científico de investigação herdado do modelo positivista (SOUSA, 2007), neutro, descontextualizado, acrítico, disjuntivo e autoritário, esgotou-se e faliu ante as demandas do tempo atual.

Analisando todos os métodos já utilizados para descrever a sociedade atual – pós-industrial, sociedade da informação etc. – percebi que todos trazem em si a ideia de que os conceitos que perduraram até, aproximadamente, metade do século XX e ajudaram a perceber

quem éramos e para onde seguíamos, tornaram-se, contudo, obsoletos. Dado, pois, o obsoletismo dos antigos métodos, Sousa (2007) propõe a etnografia como forma de investigação, contraposta aos métodos oriundos do positivismo:

Impõe-se, a meu ver, uma nova atitude de investigação em educação, uma outra mentalidade por parte do professor, que privilegie o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e a um tempo determinados, a um *hic et nunc* (SOUSA 2007, p. 4).

As duas direções da pesquisa em Sociologia compreendem as orientações quantitativa e qualitativa. A primeira prestigia a investigação por amostragem e tratamento estatístico – constituindo-se em tradução do positivismo; e a segunda enfatiza a investigação por observação participante. Os estudos desenvolvidos neste trabalho cuja ênfase primeira está concentrada na ilustração textual, categoria que compreende representação de práticas artísticas de discurso não verbais com signos que substituem palavras no sentido que estabelecem (se configuram enquanto) uma “linguagem” artística, a pesquisa que prioriza a investigação participante ensejando ao investigador uma imersão no universo por ele analisado, interagindo de forma participativa no processo, parece-me a metodologia mais adequada aos objetivos propostos. Passo, no tópico seguinte, a tratar do método de pesquisa qualitativa.

4.1 Método de pesquisa qualitativa

Em virtude da indagação acerca da validade do método de investigação das Ciências Físicas e Naturais, no final do século XIX, no concernente à sua ampliação para o estudo dos fenômenos sociais, inicia a discussão sobre a abordagem qualitativa de pesquisa.

As razões históricas do enfoque qualitativo na pesquisa possuem como precursor o sociólogo e historiador alemão Dilthey (1833 – 1911), ao buscar uma metodologia diferente para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, em sua complexidade e dinamismo, considerando a inadequação do emprego de métodos utilizados na Física ou na Matemática. André (2010) enfatiza a utilização, por Dilthey, da metodologia de base hermenêutica para investigação e interpretação dos fenômenos sociais:

Por outro lado, afirma Dilthey, quando se estuda a história, o interesse maior é o entendimento de um fato particular e não a sua explicação causal. Além disso, continua ele, o contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para a sua compreensão. Com base nessas considerações, ele sugere que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica a

hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido muito amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações (P. 16).

Max Weber é também autor de suma importância para a legitimação da pesquisa qualitativa como a mais válida abordagem no âmbito social e humano. Ele destaca a compreensão como o critério diferenciador entre as Ciências Sociais e as outras, e dá um grande contributo para a constituição de outra visão do conhecimento (MACEDO, 2004).

O debate entre os dois pensamentos, o que decorre do positivismo e da nova corrente chamada idealista subjetivista, ou seja, entre o quantitativo e o qualitativo, prolonga-se até a década de 1980. André (2010) registra as características do debate:

Não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (P. 17).

A nova abordagem de pesquisa, conforme André (2010), ficou conhecida como “naturalista” ou “qualitativa”, porque, ao mesmo tempo em que não envolve manipulação nem experimentos, estuda o fenômeno em seu desvelamento natural e ainda defende uma visão integral, holística, dos fenômenos, considerando todos os seus detalhes e componentes em confronto com o critério quantitativo de pesquisa.

Ante o exposto, está claro que a pesquisa qualitativa é, diretamente, fruto da concepção fenomenológica do conhecimento, destacando aspectos subjetivos do comportamento humano, das experiências cotidianas e, em última instância, do sentido conferido a tais fenômenos. Considerando o arcabouço teórico que embasa o método de pesquisa qualitativa, no qual se observa o destaque quanto ao entendimento de um fato particular, critério a ser observado no trabalho de pesquisador ao adotar a metodologia da investigação participante, estou deveras convencida de que a abordagem descrita é a mais apropriada a ser aplicada quando das análises em campo, suporte prático que se presta a embasar os resultados desta investigação.

O método de pesquisa qualitativa foi escolhido porque enfatiza a análise dos fenômenos num contexto mais abrangente e natural, em detrimento do aspecto mensurável e experimental, características estas que conduzem ao entendimento na sua asserção irrestrita no desenvolvimento deste trabalho.

4.2 Pesquisa do tipo etnográfico

Dentro da abordagem qualitativa da pesquisa, desenvolve-se, na Antropologia, uma corrente conhecida como etnográfica, que destaca o significado que as ações e os eventos estudados possuem. Para Sousa (2004), a etnografia desponta como diferente forma de investigar: “Ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, a etnografia surge como uma forma diferente de investigação educacional, em franca oposição aos paradigmas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa” (P. 16).

Em face das diferentes formas de interpretação da vida e valores atribuídos pelos participantes às experiências, a abordagem etnográfica busca a aproximação do pesquisador com a compreensão da realidade do grupo estudado, de modo a partilhar com eles os significados.

Assim, a observação é considerada etnográfica quando faz uso da observação participante, ou, ainda, quando o grau de interação do pesquisador com a situação estudada é capaz de afetá-la, sendo ele também por ela afetado. Outro aspecto importante é que, nesse tipo de observação, o pesquisador é o mediador principal na coleta e análise de dados, permitindo que responda ativamente à pesquisa, atento ao significado atribuído às experiências vivenciadas.

Ocorre, portanto, o abandono das teorias descontextualizadas e acríticas do modelo de Ciência positivista, na tentativa de acompanhar o movimento fluido da realidade observada. A etnografia impõe, necessariamente, a utilização de um método que possa dar conta da elaboração subjetiva de significados pelos seres humanos em sua realidade concreta. Marli André (2009) descreve, sucintamente, o que dá origem à pesquisa qualitativa, apoiando-se na concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica:

É, portanto, a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica do conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia (P. 18).

Sousa (2007) expõe o modo por que considera a etnografia a forma única possível de se fazer uma pesquisa em que se ausculta o ser humano em sua subjetividade:

A etnografia da educação poderá, em minha opinião, ter esse papel decisivo na aproximação e comunicação da escola, ou, melhor dito, das várias escolas, com as “mentes culturais” das diversas comunidades. Ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, a etnografia surge como uma forma diferente de investigação

educacional, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa (P. 4).

A pesquisa etnográfica é o instrumento mais adequado por ter como objeto central – mediante a investigação dos valores, dos códigos e dos comportamentos – “o olhar etnográfico com toda a carga de admiração, busca e descoberta, respeito e consideração pelo ser diferente” (SOUSA, 2000, p. 3).

Sua preocupação com o *ethnos* (termo grego que significa povo) não permite que se realize qualquer tipo de formulação disjuntiva, ou seja, separando o homem do ambiente em que ele está inserido. De tal maneira, neste tipo de método, basicamente *descritivo*, faz-se necessária uma “forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa” (ID. *IBID*).

Para Fino (2008), o emprego da etnografia da Educação como ferramenta para compreensão das práticas pedagógicas possibilita melhor diálogo entre seus autores:

De fato, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo intersubjetivo, o que decorre entre os atores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também ator para falar como um deles (P. 4).

Registre-se o fato de que, em Sousa (2000), a importância das observações e dos documentos para a etnopesquisa é expressa como “auscultação dos diversos mundos culturais”:

[...] o trabalho de terreno, específico da etnografia, que leva o investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. E, em meu entender, a auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da chamada “observação participante”, no pátio do recreio, nos intervalos, nos “feriados”, nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado. São as entrevistas, os inquéritos, a recolha de desenhos, composições e poemas, a ida aos bairros, o contato com os familiares, as festas na Escola, as competições desportivas, o registro em jornais de bordo, as histórias de vida, os estudos de casos etc. (P. 4).

Dessa forma, a observação participante detalhada por essa autora, que cita como exemplos as entrevistas, os contatos com os familiares em festas na escola e encontros efetuados no pátio, no recreio, dão azo à interação de realidades culturais distintas, em que o investigador interage com o meio, de forma a efetuar a ‘imersão’ necessária à compreensão da temática.

Novamente ao me deparar com a rica exposição teórica que delinea a pesquisa do tipo etnográfico, em uma reflexão acerca dos abalizados estudos dos autores citados, cujos profundos ensinamentos me remetem a avaliar minha própria atuação profissional, no elaborar cotidiano e participativo de estudos e observações, que buscam melhor elucidar que propiciem os melhores resultados no desenvolvimento dos educandos, atentando para os aspectos subjetivos e realidades culturais em que cada um deles está imerso, observo a riqueza dos elementos inerentes ao método e na sua eficácia quando aplicado na prática discente.

A forma como é explicado o surgimento da etnografia, descrita como um processo que carrega em si o diferencial pelo fato de se contrapor aos rígidos paradigmas oriundos do positivismo, cujo papel é destacado como decisivo na aproximação e comunicação da escola com o pensamento da comunidade, me parece conter a exata estrutura para aplicabilidade em estudos que pretendem investigar aspectos para detectar inovações pedagógicas, constituindo-se como ferramenta para a mais completa compreensão do processo.

4.3 Método Etnográfico Hermenêutico

No alcance intelectual de Lapassade (2005), os paradigmas da observação participante e o rigor da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico e de base hermenêutica, caracterizam-se pela participação, decorrente da aproximação do pesquisador com o objeto observado, ou seja, o âmbito hermenêutico que remete a compreender e analisar desde o contato direto com os membros da comunidade, próprio do método etnográfico.

O observador participante vai se esforçar em adquirir um “conhecimento de membro”. Vai tentar identificar os motivos que os membros tinham para fazerem o que fizeram, estabelecer o que seus atos significam para eles mesmos naquele momento. Reencontra-se aqui a noção weberiana de *verstehen* (...). Esse termo foi traduzido por “compreender”, opondo-o a “explicar”: *explicar* remete à análise causal feita de fora, enquanto *compreender* implica uma empatia, uma capacidade de ver as “coisas” desde dentro (LAPASSADE, *op. cit.*, p. 69 – 70).

A utilização do método de pesquisa de base etnográfica e hermenêutica é fundamental quando se tem em vista observar, interpretar para descrever e, desse modo, compreender o grupo de educandos dentro de seu contexto e de sua rotina escolar original.

Em Macedo (2006), a descrição na entrevista deve observar o caráter da própria realidade, tendo como pressuposto a compreensão das práticas cotidianas:

[...] os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopsiquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve. A linguagem,

aqui, é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e de expressões densas de conteúdos indexais, importantes para a compreensão das práticas cotidianas (*OP. CIT.*, p. 103).

A adoção de uma perspectiva macro sobre o ato educativo, conforme Tyler (1975), ao se evitar uma abordagem restritiva dos fenômenos observados, proporciona um posicionamento necessariamente político sobre o ato de educar, ao modificar os próprios padrões de comportamento:

A educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas. Isto é, usar a palavra comportamento num sentido *lato*, que inclui pensamento e sentimento, além da ação manifesta. Quando a educação é considerada deste ponto de vista, torna-se claro que os objetivos educacionais representam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição educacional se esforça por suscitar nos seus alunos (TYLER, *op. cit.*, p. 5).

A abordagem fenomenológica é a coluna vertebral da pesquisa qualitativa, haja vista que “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares em situações particulares” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 53). Nessa mesma linha de pensamento, a contribuição da fenomenologia social, conforme Lapassade (2005, p. 42), caracteriza-se pela apresentação contingencial de um saber social alicerçado sobre o interesse prático e concreto pelo mundo.

Foi esse panorama que me conduziu à opção pelo método de pesquisa qualitativa do tipo *etnográfico* e de base *hermenêutica*. Como evoca Sousa (2007), o pesquisador, ao observar o fenômeno social – o que apreende no seu campo de pesquisa –, busca a possibilidade de interpretá-lo subjetivamente, com origem numa articulação do entendimento. Essa articulação, proporcionada pela pesquisa qualitativa, ao ser aplicada na investigação por mim desenvolvida concedeu-me maior visibilidade quanto à importância da ilustração textual e sua integração no processo de aprendizado, como ferramenta eficiente na formação do educando, prestigiando suas habilidades inatas e respeitando aspectos de sua individualidade, sem, contudo, perder os fundamentos do processo como um todo, o objetivo central do decurso da aprendizagem.

Os procedimentos de coleta de dados foram feitos prioritariamente com anotações no meu diário de campo (VIDE APÊNDICE 1); foram realizadas entrevistas com os educandos, alguns pais e com os professores da escola. Também serviram de fonte algumas fotografias, umas tiradas por mim e outras cedidas pela escola; apoiaram-me, ainda, como base para a análise documental, o Projeto Político-Pedagógico (ANEXO 1), o regimento e as normas de convivência da Escola Waldorf Micael. A partir de elementos materiais citados,

com a inserção do desenho metodológico que embasam os métodos de pesquisa aplicados e descritos ao longo deste capítulo, foi-me possível avaliar num âmbito mais abrangente e, portanto, mais complexo e completo, a importância da ilustração e interpretação textual num contexto de arte e educação, além de seu aspecto inovador se comparado ao modelo mecanicista e acrítico tradicional e ordinário na maioria das escolas.

4.4 Campo de aplicação do método etnográfico: Escola Waldorf Micael⁶

De acordo com Lanz (2005), a Pedagogia Waldorf aflorou no ano de 1919, na Alemanha, na cidade Stuttgart, quando Rudolf Steiner – artista, filósofo e cientista austríaco – recebeu convite de Emil Molt – proprietário da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria – para ministrar palestras aos seus operários. Na ocasião, os empregados ficaram encantados com a metodologia e ‘pedagogia’ de Steiner e insistiram para que ele constituísse e regesse uma escola para atender à demanda de seus familiares. Steiner aceitou o convite, mas não sem antes impor algumas condições: 1^a, a escola, além de não ter fins lucrativos, deveria prescindir, quando possível, de intervenção por parte do governo – ser livre; 2^a, a escola seria aberta para todas as pessoas que dela precisassem; 3^a, a escola deveria possuir um currículo unificado de 12 anos; e, 4^a, os professores se responsabilizariam ainda pela administração e direção dessa escola.

O método de ensino e aprendizagem idealizado por Rudolf Steiner que ficou conhecido como “Pedagogia Waldorf”, foi o mesmo difundido em diversos países de todos os continentes, segundo informações constantes em (www.sab.org.br/pedag-wal/EW-no-mundo.htm, pesquisado em: 21/08/2012); incluindo-se o Brasil, que atualmente detém 25 escolas situadas em diversos estados. No Ceará, está instalada a Escola Waldorf Micael cujo processo de ensino e aprendizagem por meio da arte é objeto de estudo desta dissertação.

A Escola Waldorf Micael – EWM, instalada na cidade de Fortaleza – Ceará – Brasil, funciona há 18 anos e é mantida pela Associação para o Desenvolvimento da Antroposofia⁷ – Adeant, instituição sem fins lucrativos. No ano letivo de 2011, ofertou

⁶ Toda a parte teórica desse subcapítulo baseia-se no Projeto-Político Pedagógico da Escola Waldorf Micael, da Cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil, e no livro *História da Arte – Reflexos e impulsos espirituais*, de Rudolf Steiner.

⁷ A Antroposofia é uma pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação. De fato, ele é encarado do ponto de vista físico, anímico e espiritual, e o desabrochar progressivo desses três constituintes de sua organização é abordado diretamente na

educação infantil e ensino fundamental, distribuídos da seguinte forma: três salas de jardim de infância para crianças a partir de um ano de idade, e ensino fundamental, do primeiro ao nono anos.

A Escola tem sua pedagogia descrita no Projeto-Político Pedagógico com base teórica na Antroposofia, definida como um caminho de conhecimento capaz de dar respostas rigorosas e comprováveis a todos os campos relacionados ao homem e ao seu mundo⁸, abarcando o científico, o cultural, o artístico e o religioso⁹.

Tendo como fundamento a Pedagogia Antroposófica de Rudolf Steiner, a Escola pauta sua missão educativa no momento histórico que a educação brasileira aponta, assumindo práticas que correspondam à meta de desenvolver seres humanos livres, capazes, por eles próprios, de dar sentido e direção às suas vidas.

Todo o escopo metodológico de ensino-aprendizagem na Pedagogia Waldorf é alicerçado na arte, pois tem um currículo específico e organizado com esse objetivo. Rudolf Steiner centrou o seu estudo no homem, tentando abarcar o científico, o cultural e o religioso por meio da arte. Dessa forma, a arte tem, nas escolas Waldorf, presença constante na ação do educador, nas acomodações da escola e, primordialmente, nas expressões dos educandos, que exercitam diuturnamente a apreciação do natural aliada à fruição estética.

Em entrevista realizada em campo, comprovei a grande importância atribuída ao professor tutor (educador) para todo o sistema, pela representatividade na vida do educando e em sua própria vida, cujo enfoque dado pela entrevistada, também educadora da Escola Waldorf, é a importância do 'elo humano' na relação de ensino e aprendizagem, aproximação que é compreendida como fundamental no processo.

Eu vou começar com o professor. O professor tutor. O que representa ele pra uma tutoria do ensino fundamental, onde ele vai passar com uma criança 8 anos. E ele vai passar com uma criança esses 8 anos e vai haver esse conhecimento mútuo, de ser humano. Tanto ele conhece as crianças como as crianças o conhecem. E profundamente. Então, cria-se um elo humano nessa relação de ensino e aprendizagem. Ele se relaciona não é com uma pessoa estranha, que ele se relaciona. Ele se relaciona com essa pessoa que normalmente frequenta a casa e se insere particularmente na família, no sentido de um contexto que é professora, olha nos

Pedagogia. Assim, por exemplo, cultiva-se o querer (agir) por meio da atividade corpórea dos alunos em praticamente quase todas as aulas; o sentir é incentivado por meio de abordagem artística constante em todas as matérias, além de atividades artísticas e artesanais, específicas para cada idade; o pensar vai sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar abstrato rigorosamente científico no ensino médio. O fato de não se exigir ou cultivar um pensar abstrato, intelectual, muito cedo é uma das características marcantes da pedagogia Waldorf em relação a outros métodos de ensino. Disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm>. Acessado em 3/12/12.

⁸ Projeto Político Pedagógico, outubro de 2011, (ANEXO 1).

⁹ PPP, Referencial Teórico, p. 5.

olhos e tem realmente uma aproximação da criança de total conhecimento e segurança. Porque a criança passa a ter o tutor como uma referência de eu. Enquanto tem o pai e a mãe, que é a referência deles, da autoridade, existe o professor que também é uma referência, só que uma autoridade voltada pra aprendizagem. Essa confiança, tudo elo que responsabiliza um tutor. Principalmente num elo de confiança entre família e professor, pra poder trabalhar junto a criança. Esses encontros se dão porque existe uma criança no meio. Então as famílias e a vida da escola se aproximam muito diante dessa relação (ANASTÁCIA, entrevista, apêndice 2).

A finalidade preeminente da educação pela arte nas Escolas Waldorf é conciliar e fazer inter-relação do pensar, sentir e agir da pessoa, propiciando, com essa prática, a criação de uma cultura de autonomia; desse modo, Educação pela Arte, na concepção de Steiner, desperta nos educandos uma tomada de consciência maior acerca de si e do seu entorno, fazendo com que tais pessoas tenham, enfim, uma visão macro, universal e histórica do mundo.

Um educando Waldorf tem contato com a arte desde a sua inserção na escola e as modalidades artísticas trabalhadas são as seguintes: Artes Visuais – modelagem, desenho, pintura, entalhe / escultura; Artes Cênicas – teatro e euritmia (arte do movimento); Música – prática de instrumentos e prática de coral; e Trabalhos Manuais – crochê, tricô, bordado e costura. Os trabalhos manuais desenvolvidos pelos educandos são considerados pela professora entrevistada como ponto crucial para o desenvolvimento do conceito no aspecto fenomenológico vivenciado pelo educando, de modo a conduzi-los a perceberem, por seus próprios caminhos, as respostas às questões propostas.

E quando o professor não chega com conceitos prontos, acabados, e pelo contrário, ele faz um caminho com a criança pra chegar num conceito... que o último é o conceito. A criança vai observar fenomenologicamente, ela vai analisar, ela vai olhar, e por último ela vai construir o conceito que o professor conduz a isso. Que foi, na realidade, o caminho que a humanidade fez. Foi, foi... tinha um tear, do tear foi passando pro industrial, depois uma máquina, e nisso, a evolução acontece assim. E a criança, ela vivencia... a criança tem essa tendência à evolução das coisas. Não chega lá só no conceito pronto. Não é só o conceito pronto que é importante pra Waldorf. A Waldorf valoriza o processo de chegada a esse conceito e faz a criança passar por ele. E as coisas, quando vêm assim, a vontade também fortalece. Essa vontade também sobressai. Porque ninguém entrega nada pronto pra ela. “Tá aqui prontinho, toma. Memoriza aí, decora.” Não, a gente dá o processo e pede pra ela viver com o processo ativamente. Isso acontece muito com as matérias, na física, na química. Com o português, pode vivenciar também. Você não pega um livro didático todo... frio, distante do sentimento da criança, que ela não tem relação, e vai querer que ela aprenda com aquilo. Pra você ver, eu fiz uma matéria com as crianças... do discurso direto e indireto. Os alunos do 9º ano estavam fazendo o teatro deles e eu pedi que eles fizessem uma cena que chamasse a atenção dos meus alunos que tinham só 11 anos. E aí, teve uma determinada hora, eu pedi pra eles descerem. Aí, quando eles desceram, eles foram passando, e eles fizeram a cena (ANASTÁCIA, entrevista p.1, apêndice 2).

O ensino de arte é essencial por agir como ferramenta transdisciplinar¹⁰, além de trabalhar o indivíduo na sua totalidade, com autonomia para interagir com o outro e com o seu entorno.

A Educação pela Arte, na Pedagogia Waldorf, tem, portanto, uma cosmovisão que se utiliza do fazer e do fruir artísticos como metodologia para a aquisição, produção e transmissão de conhecimento.

A observação participante, por suas características que proporcionam ao pesquisador uma proximidade real do objeto estudado, mantendo, contudo, o escopo científico do processo, me fez perceber que o emprego da ilustração textual no programa regular da Escola Waldorf traz em seu contexto uma inovação pedagógica fundamental, em um aspecto em que destaca o próprio resultado a médio e longo prazos e acompanha o educando em toda sua caminhada profissional, cultural e social.

Ao efetuar uma correlação com o ensino tradicional, do qual vivencio cotidianamente como educadora de escola pública em minha comunidade (Fortaleza, Ceará), observo que o projeto de ensino e as disciplinas que o compõem possuem um visível direcionamento à metodologia positivista, cuja imposição rígida e formal traduz as expectativas de atender às demandas do mercado de trabalho com ênfase na enorme competitividade sem referências específicas e claras ao desenvolvimento individual quanto ao seu aspecto artístico ou lúdico.

A partir do confronto entre os métodos utilizados no modelo tradicional de ensino público e o adotado na Escola Waldorf, com fundamento nas análises obtidas com a utilização do método de investigação participante, passei a refletir acerca do desvirtuamento da primeira prática pedagógica e o que a segunda prática objetiva quanto ao desenvolvimento do educando.

Na Escola Waldorf, é patente, em linhas gerais, a tradução de um projeto que não atende apenas a demanda de mercado em detrimento do potencial do educando, mas, antes, se volta à proposta de educação mais completa, além de representar algo inovador, considerando o contexto social e as exigências mais comuns, produzindo na formação do educando capacidades e competências que extrapolam o mero ensino positivista e apenas pragmático das escolas tradicionais, direcionando o educando à participação ativa e positiva no ambiente competitivo do mercado de trabalho.

¹⁰ É a dependência mútua entre as disciplinas articuladas, fazendo associações e interligações.

5 DIÁRIO DE CAMPO: ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Decidi fazer a minha observação de campo a 14 educandos do 9º ano do ensino fundamental II. Apresentei o meu projeto de pesquisa para a direção da Escola Waldorf e para o professor Munir, responsável pelos educandos da série pesquisada, com a finalidade de obter acesso às aulas e ao método utilizado. Elaborei com o professor um calendário de visitas, de forma a possibilitar o acompanhamento das atividades ao longo do ano letivo de 2011, as quais ocorreram algumas vezes no período da manhã e, amiúde, no turno da tarde, quase sempre às quartas-feiras.

Durante a observação de campo, elaborei e apliquei entrevistas com o professor/tutor, com os educandos, e com alguns de seus pais. Busquei participar de todas as atividades curriculares, e, em especial, dos trabalhos relacionados à montagem do espetáculo teatral, desde as discussões iniciais, passando pelos ensaios, a elaboração do figurino, e das ações de *marketing*, com a criação e divulgação de material acerca do trabalho por meio dos cartazes e entrega de convites.

Os primeiros contatos com os educandos deram-se de forma lenta e gradual, haja vista que eles demonstraram alguma reserva, e até mesmo desconfiança, quando do ingresso de uma pessoa estranha ao grupo e ao seu convívio, fato que dificultou um pouco o meu acesso inicial. Em face da formação ali desenvolvida, contudo, em pouco tempo, minha presença foi naturalmente aceita.

Segundo a Pedagogia Waldorf, o ser humano é concebido como unidade harmônica física, anímica e espiritualmente, princípio sobre o qual se fundamenta toda a sua prática pedagógica. Tendo por marca uma concepção acerca do homem que abrange todas as dimensões humanas, a metodologia estabelece etapas de evolução de sete anos, denominadas setênios.

O primeiro setênio, que compreende de zero a sete anos, é a fase em que a criança possui grande abertura em relação ao mundo; no segundo, que vai dos sete até os 14 anos, o educando dirige seu desenvolvimento emocional ou anímico, em que anseia por conhecer imagens de caráter universal, capazes de estimular suas fantasias. Na prática desenvolvida pela Escola Waldorf, o educando vai vivenciar, no período compreendido pelos setênios, a realidade de um mundo repleto de manifestações artísticas, de ilustrações textuais, elementos que fortalecerão suas ações, seus atos intuitivos, o fazer, o transformar. Em depoimento de

uma professora da Escola Waldorf, fica explícita a importância das artes ao longo da evolução das etapas de aprendizagem:

Então, ela vai viver dentro desse íterim, dos 7 aos 14 anos, que é o ensino fundamental, dentro de um mundo belo, dentro das artes. Mergulhada nas artes. Realmente pra fortalecer todo o sistema rítmico dela e pra fortalecer também a sua vontade. A criação dessa sua ação no mundo. O ato intuitivo, o ato realmente desperto de atuar no mundo. De fazer e transformar. O que que eu posso pegar a natureza e o que eu posso transformar. E aí ela tem isso, ela tem realmente, assim, uma convivência com esse mundo das artes, um mundo realmente belo, curricularmente adaptado pra cada idade. E diante dessa construção do belo, de vivência orgânica, tem as cores da aquarela, o tricô, tudo isso tem dentro da vivência orgânica também e dentro dos sentidos da criança. Então quando ela desenvolve esse respirar, dentro do mundo belo, ela tá desenvolvendo pra vida futura, um ato de julgamento do mundo mais humano e não egoísta. A gente tem aqui que aquele aprendizado... aprendizagem pela memória, pela melhor nota, aquela aprendizagem que não há envolvimento pelo sentir, pela matéria, a criança vive no “ismo”, né? No materialismo, no egoísmo. E quando ela se relaciona com o sentir... relaciona com os conteúdos através do sentir, com a estética bela, a estética de Goethe, ela tá aprendendo a ser um futuro homem que sabe julgar o mundo humanamente, e não só pra si. Então, esse desenvolvimento dos 7 aos 14 anos é na figura de um tutor integral. Sabendo que ela tem capacidade de abranger o mundo e que o mundo é um todo (ANASTÁCIA, entrevista p.1, apêndice 2).

A pedagogia é direcionada ao educando atendendo aos critérios de cada idade, conforme o desenvolvimento emocional deles. Ainda numa entrevista concedida por uma educadora da Escola Waldorf, ficou evidenciado o quanto o programa busca atender a representação mental de cada um, respeito a individualidade. O exemplo destacado pela entrevistada foi a narração de histórias a partir de textos selecionados, contudo, cada educando representa estilo individual.

(...) Cada vez que uma criança vai ver um texto, seja ele escrito ou oral, ela vai ter a sua representação mental. Ela vai imaginar como foi. E cada um imagina uma coisa diferente, uma cena diferente. Então, quando a gente pede pra desenhar agora, a gente tá pedindo o que? Pra o que ela viu e ela fez como representação mental se concretizasse agora no caderno. Então, foi a... teve cena que foi só o menino molhado assim, outra uma jogando assim o copo, outra todo mundo disperso, assim, espalhado e um correndo atrás do outro. Então cada um fez sua cena de como viu como aconteceu. Até, às vezes, a cor da roupa, eles botam como se fosse a cor anímica da situação, que eles nem estavam com essas roupas, mas aí eles botam roxo porque tava com raiva, ou vermelho, sabe? A menina tava vermelha, aí coloca uma roupa vermelha. “Ah, mas não tava com essa roupa vermelha não. Ela tava com a roupa num sei o que.”, entendeu? “Aí, tava?”, sabe? Porque eles não sabem, eles tão nessa questão do que tem por trás da pessoa animicamente, o que elas tão sentindo. E aí eles desenham, concretizam a representação mental deles. E adoram desenhar, porque eles tão desenhando os amigos da escola. E depois, a questão do texto em si, né. Eles contando a história. Porque eles contam diferente, cada um do outro. É a mesma história. Mas cada um tem sua oralidade e aí é importante preservar a oralidade, o estilo individual. Eles têm um estilo próprio. E aí, o que faz com esse estilo? Coloca no papel. E aí, eles vão ter material pra preencher um caderno de época, que eles não têm livros didáticos. E aí, é o livro deles. Construído a partir de uma coisa real pra eles. Vivencial. E aí, eles nunca vão esquecer. (ANASTÁCIA, entrevista p.2, apêndice 2).

Para a prática pedagógica adotada na Escola Waldorf Micael, a força para aprender é a capacidade de vivenciar imagens internas de forma intensa (nela, se vê a valorização da pessoa e de sua autonomia, a liberdade de imaginar e de criar), imagens que falam ao mundo dos sentimentos dos educandos e intermedeiam os conteúdos expressados. A proposta da Escola Waldorf Micael é adotar, em suas abordagens metodológicas, ritmo adequado de alternância sadia e equilibrada entre a atividade intelectual e a prática, o esforço e o descanso, a expansão e a contração.

Na realização da entrevista com os educandos, optei por sugerir-lhes a formação de dois grupos. Para a escolha de texto verbal e não verbal, foram utilizados os cadernos didáticos, de seu uso diário; entrevistas gravadas cujos tópicos enfocaram, em especial, as experiências dos próprios educandos, ao utilizarem a linguagem artística para, com isso, refletirem na quebra de paradigmas do ensino-aprendizagem em que estão inseridos.

Com base na produção e análise de material relacionado às atividades desenvolvidas pelos educandos, executei a triangulação de dados que passo a relatar nos tópicos seguintes.

5.1 Estrutura da Escola Waldorf Micael como objeto do estudo: ambientação

No primeiro momento, o sentimento geral do observador externo conduz a uma compreensão de que o grupo busca, acima de tudo, o crescimento pessoal, a ser alcançado no desempenho das tarefas com uma expressiva utilização de várias modalidades artísticas.

O currículo da Escola Waldorf Micael é composto por atividades sob o ponto de vista da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, englobando aulas de duas línguas estrangeiras, de Música: Canto e Instrumentos, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Jogos, Trabalhos Manuais etc.. Em entrevista com uma educadora da Escola, observei a importância por ela reputada ao conteúdo de ensino adotado, às várias modalidades e interdisciplinaridade de conteúdos, elemento que compreende como necessário a estabelecer no educando a construção do senso crítico.

O mundo não é separado em partes. É um conhecimento básico pra todo ser humano. Todo esse conteúdo do ensino fundamental, todo ser humano deveria ter conhecimento. De mineralogia, de astronomia, botânica, zoologia, geometria, perspectiva linear, construção através dos trabalhos manuais, artes aplicadas, construção de um mundo, pintura, modelagem. Então isso tudo tá relacionado com a vida do respirar. Dessa formação que a criança orgânica tá passando e que ela tá

trazendo pra vida dela, respondendo as inquietações anteriores, inconscientes, né, logicamente, e ela responde com a construção e com a beleza que ela tá presenciando e fazendo. Então isso dá uma sustentação na vida de julgamentos da criança (ANASTÁCIA, entrevista p.2, apêndice 2).

Buscando uma conjunção harmônica e equilibrada, a arte está inserida na prática educativa da Escola Waldorf, sendo presença constante na atuação docente, no espaço físico da escola, integrando o natural com o artístico e o estético nas atividades discentes. As atividades incorporam cotidianamente a vivência artística como recurso didático, destacando-se a modelagem com cera e argila; desenho com giz de cera, carvão, giz de lousa; pinturas em aquarela e pastéis; escultura em madeira; orquestra; trabalhos em couro; eurritmia (arte do movimento) e as artes cênicas.

No aspecto da estrutura física e localização, a Escola Waldorf Micael está situada na zona sul da cidade de Fortaleza, funcionando numa estrutura suficientemente espaçosa e com uma área verde bastante ampla.



Foto 1: Fachada da Escola Waldorf Micael – EWM. Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 2: Área interna da EWM. Fonte: Arquivo pessoal.

Com relação à metodologia adotada pela EWM, para cada educando que ingressa no 1º ano do ensino fundamental, será destacado um professor-tutor que o acompanhará, na mesma turma, durante todos os anos de permanência na Escola, proporcionando a oportunidade de um acompanhamento pessoal, mais individualizado, a cada educando. As aulas compreendem atividades que visam a desenvolver habilidades físicas, corpóreas, artísticas, imaginativas, de memória, de raciocínio lógico, de reflexões, entre outras.

Quando da aplicação das entrevistas, ao tratar da proposta curricular adotada pela Escola, a resposta do Professor/tutor revela um posicionamento focado na adequação do método para as necessidades dos educandos:

Então, existem propostas curriculares específicas para cada ano de acordo com o desenvolvimento anímico, físico, emocional, psicológico das crianças (...)
E na pedagogia, a gente não tem **um** livro didático, para dar mais liberdade ao professor, para ele poder escolher do conteúdo a ser aplicado o que é mais importante para o crescimento, desenvolvimento do aluno. Há, no entanto, as diretrizes básicas, que a gente, obviamente, tem que levar em conta. Então, a gente utiliza bastante o livro de apoio, como suporte de pesquisa (MUNIR, entrevista p. 6, apêndice 3) (Grifo meu).

Ante essa explanação, pude observar que o papel do professor não o exime da responsabilidade do conteúdo curricular. Pude sentir, também, que a condução de um trabalho

condizente com a pedagogia adotada torna o trabalho mais flexível, e direcionado mais efetivamente às necessidades dos educandos.

Do ponto de vista dos educandos, o critério quantitativo da sala de aula tradicional dificulta a aprendizagem, diferentemente do que ocorre na Escola Waldorf. O relato obtido na fala de uma educanda destaca a falta de atenção e de acompanhamento mais individualizado do professor, quando questionada acerca do método de ensino da EWM em confronto com a escola tradicional:

Eu acho, sabe por quê? Porque tem uma sala que tem 50 alunos. Aí tá todo mundo, a galera do fundão lá, todo mundo disperso, brincando, jogando papelzinho, e se eu estiver lá atrás também e quiser estudar, num vai dar. Porque o professor, normalmente, ele não tem muito controle sobre as crianças. É muita quantidade de crianças (IANA, entrevista p.3, apêndice 6).

Observei, ainda, que o tratamento dispensado ao educando da EWM, logo de início, traz uma diferença marcante em relação ao tratamento dispensado por uma escola tradicional, pois o contato direcionado do professor com o educando, com seus pais e demais profissionais da Escola, caracteriza uma integração ‘personalizada’, possibilitando um trabalho que respeita e conduz o aprendizado conforme as características particulares de cada um, assegurando a identidade do indivíduo numa constituição autônoma de saber.

Os primeiros contatos com a realidade cotidiana da EWM evidenciaram alguns aspectos que considero fundamentais para os objetivos propostos.

O primeiro ponto que salta aos olhos é a diferença cultural entre a proposta da EWM e a propositura aplicada à realidade do ensino no âmbito do setor público, no que concerne às condições de aplicabilidade efetiva da arte como ferramenta de aprendizagem.

Os educandos da EWM são oriundos de famílias que possuem, em sua maioria, certa estabilidade financeira, fator que influencia o aspecto cultural, bem como proporciona condições materiais para optar pela escola que melhor atende os anseios intelectuais de seus filhos, ainda que se considere a concessão por parte da escola em fornecer bolsas de estudo em contrapartida à prestação de serviço dos pais à instituição.

Outro importante aspecto que a meu ver influencia nos resultados positivos do programa de ensino, seja qual for a metodologia utilizada, é a quantidade de educandos que compõem cada turma.

No objeto do trabalho a turma era composta por catorze educandos, realidade diametralmente oposta à das escolas “tradicionais”, públicas ou privadas, que objetivam

unicamente o quantitativo (que no caso das escolas privadas representam melhores resultados financeiro).

O segundo ponto, inclusive, foi objeto de comentário de um educando na ocasião da conversa com o grupo focal conforme transcrita há pouco. Tal percepção deixa evidente que os fatores relacionados a estrutura das matérias/conteúdos, às condições físicas e ambientais, possuem importância quando avaliadas sob o aspecto de resultados práticos.

5.2 Na sala de aula: critérios diferenciadores – quebras de paradigmas

Após a minha imersão no terreno, as questões foram surgindo, daí que as entrevistas aplicadas tivessem sido semiestruturadas¹¹ (APÊNDICE 9) e constituídas de tópicos com enfoque, em especial, na experiência do educando ao utilizar a linguagem artística, e em como esta utilização repercute na quebra de paradigmas do processo de ensino-aprendizagem. Na aplicação das entrevistas, busquei captar a preocupação com as respostas que eram dadas a cada proposição, bem como o gestual e a relação estabelecida entre os próprios entrevistados. Todo o processo foi registrado com anotações no diário de campo, fotografias e gravação de áudio das entrevistas.

Optei por empregar a metodologia etnográfica, porque, como é sabido, é a única habilitada a proporcionar espaços para a formulação de práticas e saberes, e sempre leva em conta o sujeito da ação e a valorização de todas as suas experiências. A metodologia empregada proporcionou espaços para a formulação de práticas, saberes e a valorização de todas as experiências do educando.

A entrevista com o professor/tutor responsável revelou que, de seu ponto de vista, a quebra de paradigmas do modelo aplicado na Escola Waldorf está relacionada com a segurança emocional do educando, a qual é proporcionada pela liberdade e autonomia do método, seguida das responsabilidades inerentes:

Então, diferentemente de algumas escolas, e às vezes isso é o que confunde, na Escola Waldorf, acha-se que o aluno tem liberdade de deliberar sobre o que ele quer estudar, o que ele vai fazer, “não, eu decido, eu tenho autonomia de saber se eu vou fazer minha tarefa de casa ou não, se eu posso fazer...”. Não, não é esse tipo de autonomia, de forma alguma. O aluno tem obrigações, tem limites, tem cobranças. (...) Então, assim, essa autonomia no fazer vai gerando a eles uma segurança emocional que vai permitir um pensar livre futuro. O caminho da pedagogia: ela respeita muito o desenvolvimento do ser humano. Você pensa que a criança, a

¹¹ Possuem roteiro previamente elaborado.

primeira coisa, ela precisa se mover, se movimentar, aprender a se equilibrar, aprender a andar. Aí vem a fala, expressar os sentimentos, e aí vêm os pensamentos (MUNIR, entrevista p.7, apêndice 3).

Observei bastante empenho e disciplina por parte dos educandos, que buscavam dar o melhor de si em cada tarefa executada, constituindo o próprio significado na realização das atividades, bem como primando pelo trabalho em grupo. Posso citar, como exemplo, o caso de um dos integrantes do grupo, no qual se observava como característica a timidez, ou de outro, que era portador da síndrome de *Down*. O grupo empenhou-se em auxiliá-los, com o cuidado, no entanto, de não constrangê-los, permitindo, assim, que eles buscassem interiormente a força necessária ao seu crescimento, individualmente, dependendo dessa atitude o bom resultado do trabalho do grupo como um todo.



Foto 3: Educandos exercendo atividades em que é patente a quebra de paradigmas e, portanto, a inovação pedagógica.

A percepção de critérios diferenciadores das escolas tradicionais é claramente compartilhada pelos pais dos educandos, os quais destacam como a que vai ao encontro dos seus anseios de educação humanística – ou desenvolvimento da emoção – conforme se pode ler no trecho ora transcrito da entrevista com um pai de um dos educandos:

Que a gente queria que fosse conteúdo, mas não fosse apenas uma formação... nós queríamos que ele tivesse uma formação não só de conhecimento, mas intelectual também. (...)

A escola tradicional traz somente conhecimento, conhecimento, conhecimento intelectual com exagero; matérias, matérias; treinar, treinar e, na verdade, essa coisa mais ampla, puxada da alma, ela não têm. Ela está buscando agora, de cima para

baixo, por causa da necessidade. As próprias empresas, quando vão contratar hoje em dia, elas querem essa... eles batizam de vários nomes, né? Tem vários batismos pra essa educação mais humanística que as pessoas deveriam ter no confronto com a realidade do dia a dia. Eles chamam de inteligência emocional, chamam de desenvolvimento da emoção, chamam de várias outras coisas. Batizam de várias formas (EUDES, pai do aluno MARX, entrevista p. 1-2, apêndice 7).

No mesmo sentido, a entrevista com um pai de uma educanda evidenciou um importante critério diferenciador, em relação ao modelo educacional convencional, a autossuficiência proporcionada pelo método, a qual possibilita melhores condições de adaptação aos desafios do mundo:

Autossuficiência. Autossuficiência e... deslumbrava, já que o modelo educacional instituído, no Brasil, após o dito convênio, não se prestava a moldar um ser humano integral. Ele prepararia mais indivíduos para se adaptarem a uma engrenagem. Não para serem felizes. A pedagogia Waldorf proporcionaria essa autossuficiência em estado reflexivo, que não encontramos hoje pela pedagogia convencional (MAX TOLEDO, pai da educanda DAFNE, apêndice 8).

Nesse contexto, observei que, dentro da autonomia de cada educando e das tarefas que lhes eram atribuídas, em confronto com os padrões adotados em nossa sociedade, era comum a quebra de paradigmas de comportamentos, ou seja, as atividades regularmente atribuídas aos educandos do sexo masculino ou feminino são executadas por ambos, a exemplo da atividade de costura, que é executada por educandos do sexo masculino (e que é uma atividade tipicamente feminina aos padrões 'regulares'); da mesma forma, outras atividades, consideradas como tipicamente masculinas (por exemplo, os trabalhos em madeira, executados em oficinas), eram feitas por educandos do sexo feminino, conforme se pode ver nas figuras abaixo.



Foto 4: Educanda executando trabalho em madeira.



Foto 5: Educando executando trabalho de costura.

Observei, nas práticas dos educandos, que tratam com naturalidade as atividades que melhor se adaptam aos seus próprios temperamentos, sem uma vinculação direta a padrões pré-estabelecidos de papéis divididos em gêneros, em relação às atividades a serem desempenhadas, muito comuns na educação tradicional. Em entrevista a uma professora da Escola Waldorf foi relatado que a prática descrita representa importante elemento para o educando no desenvolvimento de sua vontade, da participação atuante no mundo, considera que cabe ao educando a descoberta a partir do fazer, pois, diferentemente da escola tradicional, a experiência não é tratada como pronta, mas vivenciada a cada execução, permitindo o acompanhamento do educando ao longo da evolução da tarefa.

Pegar um bloco de madeira e, com a goiva, transformar numa gamela. Então você tá ali atuando na vontade. E quando você atua com vontade, você participa do mundo, ativamente e não passivamente. Então, educar a vontade, nesse momento. E quando o professor não chega com conceitos prontos, acabados, e pelo contrário, ele faz um caminho com a criança pra chegar num conceito... que o último é o conceito. A criança vai observar fenomenologicamente, ela vai analisar, ela vai olhar, e por último ela vai construir o conceito que o professor conduz a isso. Que foi, na realidade, o caminho que a humanidade fez. Foi, foi... tinha um tear, do tear foi passando pro industrial, depois uma máquina, e nisso, a evolução acontece assim. E a criança, ela vivencia... a criança tem essa tendência à evolução das coisas. Não chega lá só no conceito pronto. Não é só o conceito pronto que é importante pra Waldorf. A Waldorf valoriza o processo de chegada a esse conceito e faz a criança passar por ele. E as coisas, quando vêm assim, a vontade também fortalece. Essa vontade também sobressai. Porque ninguém entrega nada pronto pra ela (ANASTÁCIA, entrevista p.2, apêndice 2).

A ilustração textual, na modalidade de teatro utilizada na Pedagogia Waldorf, possibilita ao educando vivenciar o lado humano de cada um, sob a perspectiva de não tratar a diferença como obstáculo à compreensão do outro, mas, ao contrário, percebê-la como valor.

Na entrevista com o professor/tutor, houve o destaque na prática da atividade do teatro, concepção que possibilita, a seu ver, a vivência pelo educando de um ser diferente do seu eu:

Mas é um desafio muito grande para o jovem, assim, encarnar um papel, um personagem. E essa é a beleza do teatro nessa idade porque é... como é que eu posso viver, na pele de outro, sentimentos que ainda não são meus? Mas isso vai me possibilitar respeitar o que outros estão sentindo e pensando, e que não é o meu pensamento. Quando a gente abrange, na vivência do teatro, a possibilidade de vivenciar um ser que não somos nós, a gente passa a entender como é que esse cara pensa. E aí, eu posso olhar para outro ser humano que está ao meu lado e falar “não, ele é diferente de mim. Ele pensa diferente, sente diferente, e eu posso ter um pouco mais de respeito por isso (MUNIR, entrevista p.3, apêndice 3).

Ainda em relação às diferenças da Escola Waldorf para a escola tradicional, outro aspecto que me chamou a atenção foi a não utilização de uniforme escolar: o educando participa das aulas vestido do modo como costuma se vestir normalmente, ou com uniforme não tradicional, sem a exigência de padrões pré-definidos pelas “reivindicações de uma sociedade fabril” e, conseqüentemente, com muito mais conforto. Era muito comum a utilização de trajes informais (chinelos, camisetas, bermudas etc.). A prática observada fazia lembrar que os alunos possuem características pessoais, evidenciando o quanto elas são importantes no processo de aprendizagem.



Foto 6: Educandos sem fardamento e bem à vontade.

Na condução das aulas teóricas, não se observava a adoção de livros didáticos por parte da Escola, em referência feita a esse respeito pelo professor/tutor, quando de sua resposta à entrevista. Em vez disso, utilizavam-se cadernos com páginas em branco, sem pauta, com o objetivo de registro em forma de desenhos, ideias, conteúdos, conforme a

sensibilidade de cada educando; utilizava-se, para a prática da escrita, sempre caneta-tinteiro. A explicação para isso advém da ideia de que esse tipo de caneta permite a expressão na caligrafia conforme a pulsação do coração, evidenciando-se, desse modo, a singularidade de cada um. Esse aspecto foi abordado, também, na entrevista com o Professor/tutor:

Numa visão antroposófica, numa visão de pedagogia Waldorf, como é que eu posso fazer: eu posso pegar esse mesmo caderno que o professor criou e utilizar. Só que eu tenho que ter essa liberdade, flexibilidade de olhar para os meus alunos e ver aquilo que eu quero trazer, seja história, geografia, matemática, mas também respeitando as diretrizes básicas do conhecimento (MUNIR, entrevista p. 6, apêndice 3).

No programa disciplinar, não consta a aplicação de avaliações formais nem de pontuações para a aprovação do educando ao período seguinte, não existindo, conseqüentemente, reprovações, dada a aplicação da premissa de que nenhum educando é incompetente.

As observações das atividades de “sala de aula” por mim efetuadas na EWM, além das entrevistas/conversas com alunos, pais de alunos e professor/tutor, na fase do trabalho ora descrito, evidenciaram de forma peremptória, em face da minha experiência profissional como educadora na rede pública de ensino e da vasta literatura descrita nos primeiros capítulos, os aspectos inovadores da aplicação, como ferramenta de ensino e aprendizagem, a ilustração textual, compreendida como gênero das espécies artísticas.

Diversos exemplos citados podem comprovar a afirmação, destacando-se completa ausência de imposição quanto às atividades curriculares no tocante à sua execução em face de papéis quanto ao gênero. Assim, culturalmente, a escola tradicional incentiva à prática de atividade e desempenho de papéis conforme o gênero do aluno. Na EWM o educador do sexo masculino naturalmente executa atividades que culturalmente são executadas por educandos do sexo feminino e vice versa.

De fato observei que tais sutilezas, no contexto mais geral, são bastante significativas se consideradas como elemento de formação do cidadão imputando, sobretudo, a ideia do respeito ao ser humano independentemente de sua condição imposta culturalmente.

5.3 Tipos de ilustrações utilizadas na Pedagogia estudada

O uso da Arte na Educação jamais poderá ser uma imposição, mas a mediação é necessária para que o aprendizado seja feito no âmbito das expectativas, dos desejos, sonhos e necessidades do educando. O aprendizado deve ser constituído por ele próprio; da mesma

forma, a elaboração do seu cotidiano escolar e dos processos simbólicos de reconstituição de uma nova ordem de aprendizado. Ao aplicar a pesquisa etnográfica em campo, observei que o professor/tutor, envolvido no estudo de uma ilustração textual, identificou, no teatro, um processo de pesquisa histórica e elementos da Pedagogia cuja riqueza extrapola o mero cenário, caracterizando uma busca que revela qualidades da própria personalidade do educando:

Então, a gente pegou... a gente pega a peça. Eu dei a peça pra eles no ano passado. Em dezembro, eles já sabiam a peça e [cada um] o seu personagem. Receberam a peça e o seu personagem pra já começarem a ler e a estudar. Conte para eles a história, expliquei por que eu havia escolhido a peça. E aí, nas aulas, a gente começa com um processo de pesquisa histórica. Então, sobre essa peça, qual o ano em que aconteceu? O que estava acontecendo no Brasil dessa época? Qual era o figurino, o vestuário típico da época? Quais eram as cores, os hábitos? E aí, de acordo com cada personagem, a gente foi recolhendo um pouco das qualidades dele. (...)
E a gente vai estudando tanto a parte da qualidade do personagem, que cores são pertinentes a ele como qualidades da alma, né? Assim... que acessórios as pessoas usam e que revelam sua personalidade? Isso tudo no teatro, junto com uma pesquisa histórica típica sobre a época da peça (MUNIR, entrevista p.4, apêndice 3).



Foto 7: Educandos pesquisados na aula de teatro – passando o texto da peça.

Esse aprendizado deve ser orientado de acordo com as expectativas do educando e do seu entorno, do seu contexto, e jamais para alimentar as arbitrariedades do ensino formal e unilateral. A ilustração textual como arte só terá o seu papel redentor caso se estabeleçam relações entre as fruições estéticas dos educandos e seu capital cultural e simbólico. A arte, portanto, representa a chave para um aprendizado em que a cultura e o cotidiano do educando

sejam os pontos de partida e de chegada. A ilustração textual dentro da pesquisa de campo por mim desenvolvida mostra-se bastante adequada ao tema, especialmente no tocante ao teatro:

E é rico, pedagogicamente. Se fosse um teatro só para um colegial, em que ele vai adentrar o teatro, a expressão corporal, a voz, essa peça não precisava ter nada, podia juntar todos eles só de branco e trazer tudo aquilo como uma interpretação. Mas aí, pedagogicamente, você perde a oportunidade de fazer a pesquisa, de realizar os desenhos, de entrar num monte de ambientes artísticos que o teatro possibilita. Então é sempre medial, o que é mais rico para eles. (...)

A gente apresenta um bom trabalho, porque a parte pedagógica não é a apresentação no teatro. Claro que ela faz parte, é uma experiência única. Mas, acima de tudo, está a vivência do dia a dia deles, dos ensaios, essa é a parte mais rica: a pedagógica. Mais do que a apresentação num grande teatro em si (MUNIR, entrevista p.4, apêndice 3).



Foto 8: Foto dos educandos interagindo com o professor, e com eles próprios.

Os ensaios observados em minha pesquisa de campo compreenderam intensa utilização de variadas modalidades artísticas, em especial a música e a dança, ambas inseridas na interpretação teatral. Foram utilizados instrumentos de percussão e de cordas, compondo-se da disciplina regular do currículo da Escola o exercício de no mínimo três tipos de instrumentos musicais.

A utilização da dança e da música tornou o ambiente muito mais alegre e participativo, não se observando em nenhum momento imposição por parte do professor para a execução de qualquer das tarefas atribuídas. Era evidente o prazer com que os educandos constituíam cada etapa, com que cada novo elemento se tornava parte do ensino e

aprendizado, a autonomia de cada integrante em definir as próprias tarefas e seu tempo de execução, tudo inserido no escopo final do projeto e do grupo.



Foto 9: Ensaio das músicas e alegria dos educandos.

Nesse sentido, é possível avaliar o papel positivo da Arte na Educação nas práticas pedagógicas da Escola Waldorf, o que se pode constatar nas entrevistas com o professor/tutor e com os pais. Em depoimento sobre o papel da arte como elemento de ligação entre o pensar e o fazer na prática da Pedagogia Waldorf, o Professor/tutor destacou o elemento de equilíbrio entre os dois parâmetros como forma de expressar sentimentos:

A arte é a ponte... eu definiria assim, a arte, na pedagogia Waldorf, é a ponte que vincula o pensar com a vontade, com o fazer. Se a arte faz essa ponte entre o pensar e o fazer, há um equilíbrio entre esses dois âmbitos distintos. Como tendências naturais humanas, a gente vê pessoas muito práticas, muito objetivas, que perdem a visão artística, criativa, imaginativa. Outras pessoas que são extremamente criativas; pensam teorias, aí você já cai num outro tipo de pensar. São teóricas, filosóficas, mas não têm o fazer. São pessoas que não conseguem pôr um prego numa madeira, não sabem lidar com uma outra coisa, trocar um pneu, por exemplo. Ou seja, o fazer delas... às vezes, como se o pensar fosse o grande triunfo do mundo hoje. Mas não sabem fazer as coisas. E a arte exige isso. Ela exige que você saiba fazer para poder expressar uma ideia, para poder expressar um sentimento. Ela é o que vincula esse grande âmbito do sentir do homem. Então, eu a definiria mais do que como expressão criativa, mas, assim... a ponte entre o pensar e o fazer, é o que vai vincular esses dois pontos (MUNIR, entrevista p. 9, apêndice 3).

Assim, a vontade, o pensamento e os fazeres são aspectos de um conhecimento pleno, interativo, coletivo, inclusivo e em constante devir, porque subsidiado pelas possibilidades infinitas de se criar. Em outras palavras, a arte dando asas à imaginação, e esta

como agregadora de sentidos. No dizer do professor Munir (há pouco citado), o conhecimento só pode ser exercitado se antes ele for repensado, reelaborado.

A arte nas práticas pedagógicas da EWM concebem a totalidade da pessoa sem apartações entre capacidade lógica e criativa, entre o fazer intelectual e o fazer manual, entre o pensar racional e o sentir estético. Isto posto, a diversão, o ócio e as expressões artísticas verificadas no meu campo de pesquisa escapam à mecanização e simplificação da arte como mercadoria, algo que é lugar comum na sociedade capitalista, não cabendo, portanto, nessa experiência pedagógica, a crítica de Adorno ao acentuar que:

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, determinada integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho. O pretense conteúdo é só uma pálida fachada; aquilo que se imprime é a sucessão automática de operações reguladas. Do processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode fugir adequando ele mesmo no ócio. Disso sofre incuravelmente toda diversão (2002, p. 30-31).

A priorização da criatividade no processo de ensino-aprendizagem, como força criadora, é, também, observada pelos pais dos educandos, como mostra a entrevista com Marx, pai de uma educanda da escola Waldorf:

[...] a pedagogia Waldorf tem seu foco na autossuficiência. Nela, se trabalha o humanismo numa forma que o nosso modelo pedagógico parece que esqueceu. A pedagogia Waldorf, aparentemente na contramão de um símbolo convencional, valoriza o que hoje nós deslumbramos como o maior bem intelectual que se pode almejar: a criatividade. A criatividade com senso humanitário (APÊNDICE 8, entrevista p. 1).

Observe-se o destaque dado pelo entrevistado ao aspecto da criatividade com senso humanitário, a questão da arte como elemento capaz de proporcionar o conhecimento da própria pessoa, como ser humano.



Foto 10: Alegria e descontração, com respeito às diferenças.

A arte é visualizada como instrumento e transporte de conhecimento, situação ilustrada nas entrevistas realizadas. O professor Munir enfatizou, nesse sentido, o poder da transversalidade artística, perpassando todas as demais disciplinas e assumindo o papel de elemento que agrega conhecimentos e experiências humanas:

Tem as atividades artísticas mesmo, que a gente separa entre atividades práticas, atividades manuais, que vão desde o trabalho com fios, que começa com tricô de dedo lá no jardim, crochê, tricô, costura, até aqui a parte do *design* de figurino, costura do figurino na máquina elétrica. (...)

E essas atividades artísticas são desenho, pintura e modelagem. Existem essas duas vertentes. São as disciplinas específicas. Fora isso, tem a transversalidade da arte, como ela participa de todo o conteúdo em cada época dada dentro do ensino fundamental. Geografia, matemática, história, português, como é que ela vai abarcar e está inserida em todo esse contexto (MUNIR, entrevista p. 1, apêndice 4).

A aprendizagem é formada simultaneamente com a ação, fazendo-se a consolidação do conhecimento adquirido. As instruções transmitidas aos educandos nunca são efetuadas na forma de uma rigidez hierarquizada, como determinações sem possibilidades de discussão ou debates, em última instância, como uma ordem final. Ao contrário, a prática do educando é executar as atividades que possibilita o intercâmbio de instruções do professor, de modo a complementar e transmitir as bases teóricas necessárias, permitindo a interação completa da atividade.

A avaliação prática é no sentido de que a inovação deve buscar o posicionamento crítico em face das práticas pedagógicas tradicionais, envolvendo os valores humanos, como

se pode constatar no trecho a seguir da entrevista com um pai de educanda da Escola trabalhada:

A opção numa escola em que valorizaria não o tecnicismo, mas sim teria outros valores agregados, faz com que a arte seja instrumento de expressão dessa autonomia, dessa liberdade, dessa projeção do 'eu' na sociedade. É respeitar a si próprio, mas também respeitar o outro. É se perceber como centro de um universo, mas reconhecer que o outro também é o centro de um universo. Isso a arte proporciona (MARX, pai de DAFNE, entrevista p. 3, apêndice 8).

Conforme muito bem observou Papert (2008), as crianças aprendem e se desenvolvem mais quando se dá a elas a tarefa de descobrirem coisas por si mesmas. Na entrevista citada, o pai da educanda se refere às inovações pedagógicas de avaliação discente. Elas não podem se fossilizar nos modelos hegemônicos da educação tradicional, mas sim levar em conta a noção de que o aprendizado é complexo e subjetivo, e que deve ser ensejado num contexto maior do que aquele delimitado simbolicamente pela sala de aula. Ao contrário, a sala de aula é o mundo e suas vivências, e a escola é sua intervenção plena. Assim, ela não pode trabalhar fora do entendimento das complexidades que envolvem os processos de aprendizado. Mediação por excelência, a educação e a escola não podem prescindir de outra mediadora importante: a arte e seus processos de criação.

5.4 Integração escola – família – sociedade: montagem e apresentação da peça teatral

As turmas do 9º ano da Escola Waldorf Micael têm por tradição fazer o seu encerramento do ano letivo com uma peça teatral, ensaiada durante todo o ano, incluindo todas as atividades inerentes à prática, tais como leituras do texto escolhido, interpretação textual e cênica, dança, canto, confecção do cenário, indumentárias, cartazes de anúncio e convites da peça. Minha observação de campo teve como objeto de estudo o acompanhamento da montagem da peça 'Calabar – O Elogio da Traição'¹², de autoria de

¹² Escrita entre os anos de 1972 e 1973, ainda no auge da ditadura militar brasileira, **Calabar: o elogio da traição** é uma peça de teatro musicada por dois importantíssimos artistas do cenário nacional, Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra. Utilizando-se da matéria histórica para gerar a reflexão sociopolítica, os autores criam uma alegoria remontando à época das invasões holandesas, em Pernambuco, no século XVII, mas cujo alvo era o regime militar, a censura aos veículos de comunicação, que não podiam apresentar os fatos, mas versões sempre acordes com o sistema, passando ao povo imagens que necessitavam mesmo ser questionadas. Nela, os autores aludem ao episódio histórico em que Domingo Calabar, comerciante que visava apenas ao lucro, teria, por isto, traído os portugueses e colonos brasileiros ao se posicionar ao lado dos holandeses na guerra contra a coroa lusitana.

Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra¹³, trabalhada pelos educandos no período da pesquisa.

Acompanhei a rotina institucional – no ano letivo de 2011 – de 14 educandos do 9º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 13 e 15 anos, nas atividades de ensaio (e, posteriormente, encenação) da peça teatral mencionada. Foi muito importante observar as diversas modalidades artísticas que todo o processo envolve, considerando a forma da produção utilizada em que cada um dos envolvidos confecciona todos os objetos a serem por ele usados, desde o primeiro momento até a apresentação final. Conseqüentemente, a ilustração textual dá-se de inúmeras formas.

A arte é conteúdo transdisciplinar com a aplicação direta no dia a dia, fato este que consegue subverter a rotina de ensino, ainda que outros critérios sejam necessariamente considerados para o funcionamento regular do programa, tais como a observância do horário para o desenvolvimento de atividades artísticas. É inerente às atividades que envolvem a educação pela arte o elemento surpresa.

Foto 11: Confeção do cenário pelos educandos



¹³ Chico Buarque é músico, dramaturgo e escritor brasileiro, nasceu no Rio de Janeiro, em 1944. É filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda e da pianista Maria Amélia Cesário Alvim. Ruy Guerra é cineasta, escritor, poeta e cronista. Nascido em Moçambique em 1931, radicou-se no Brasil em 1958.



Foto 12: Confeção do cenário.

Em entrevista com o professor Munir, ele explicou que a atuação dos alunos, em relação ao papel desempenhado na peça, buscou atender à necessidade de cada um, citando o exemplo em que o educando possui acentuada timidez, e, em face dessa sua característica pessoal, é-lhe atribuído um personagem com maior relevância, de forma a trabalhar a dificuldade natural, proporcionando uma autorreflexão do próprio comportamento. Veja-se, a esse respeito, o trecho da entrevista:

(...) ficaram bem distribuídos, desse modo, os papéis. Então eu busquei, dentro de cada personagem, algo que eu queria que eles pudessem vivenciar, como aspecto composto, algo que eles tivessem como tendência natural, ou algo forte que eles pudessem vivenciar, que, se eles não tomassem cuidado, poderia vir a ser uma tendência neles (MUNIR, entrevista p. 2, apêndice 3).

Como parte da ilustração textual utilizada na Escola, os próprios educandos elaboraram seus figurinos, iniciando pelo estudo de cada personagem, a feitura do desenho e escolha de cores da indumentária, tendo sempre a preocupação com a carga ideológica que o modelo e as cores carregavam. Completada essa etapa, iniciava-se o processo de confecção no espaço da sala de aula, com a tutoria do professor. A execução dos objetos compreendia todos os demais elementos da peça, tais como armas em madeira, componentes do cenário, cortinas etc..



Foto 13: Desenhos do figurino e escolha das cores.



Foto 14: Descontração no fazer artístico

Quando da elaboração do material para divulgação da peça teatral, houve, no primeiro momento, a produção individual, a discussão em grupo e, por fim, uma produção coletiva, composta de cartazes e convites ao público.



Foto 15: Cartaz de divulgação da peça – produção coletiva.

Do convite para o espetáculo, consta o depoimento de cada integrante acerca da sua experiência na atividade desenvolvida. Vejam-se os exemplos:

Quadro I: Divisão dos papéis da peça Calabar, encenada pelos educandos: Depoimentos:

Nicole Castro (Bárbara I) – 1 ^o Ato (Mulata viúva e apaixonada por Calabar, seu ideal).	<i>“Estou tentando aproveitar cada segundo dessa oportunidade única, e acho que isso está sendo muito divertido e prazeroso. Quero dar o meu melhor, já que é o último ano nesta escola, e com amigos que eu adoro. Sei que vou sentir muita saudade quando acabar.”</i>
Pedro Luís (Escrivão, também oficial executor de Calabar e Senhor de Engenho).	<i>“Gostei muito da nossa vivência no teatro, pois nós conseguimos representar uma peça muito difícil de fazer”.</i>
Cauê Lima (Maurício de Nassau – homem simpático. Governador e idealista holandês).	<i>“Até agora deu tudo certo, porém essa ideia de ‘ser’ outra pessoa é complicada. Espero que na hora saia tudo perfeito, pois o esforço tem que ser recompensado.”</i>
Iana Fonteles (Escrivão, engenheiro, moradora e Médico)	<i>“A experiência de fazer essa peça é muito boa! Muito divertida e um pouco complicada também, mas valeu o esforço, pois sei que é o meu último ano nesta escola.”</i>
Mário Mamede (Henrique Dias – caçador de escravos, capitão do mato, soldado português).	<i>“No início do ano, eu achei que ia ser difícil, mas não é. Os antigos alunos do 9º ano falavam que era muito difícil. Mas eu não achei”.</i>
Dafne Toledo (Ana de Amsterdã – mulher “de vida fácil” da corte portuguesa).	<i>“As pessoas nos fazem fazer cada coisa! Acabamos de descobrir quem somos e agora temos que ser outra pessoa, só para confundir a nossa cabeça. Mas quer saber? É uma delícia!”.</i>
Tiê Tófoli (Sebastião do Souto – traidor de Calabar, mestiço	<i>“Está sendo exatamente como eu esperava: legal, cansativo e eu estou dando o máximo de mim”.</i>

idealista e guerreiro).	
Paulo Vítor Gurgel (Frei Manoel de Salvador – padre de origem portuguesa).	<i>“No começo, achei que seria muito complicado decorar as falas e aprender os gestos. Mas vi que, ao longo do tempo, tudo foi se esclarecendo e se tornando mais fácil. No final me superei bastante, pois é muito importante o esforço para que saia uma boa apresentação. Fica em nosso pensamento que todo o nosso esforço valeu a pena”.</i>
Rodolfo Granja (Antônio Felipe Camarão – índio, líder dos índios contra os holandeses).	<i>“No começo do ano, com os treinos para voz e movimento, eu me perguntava para que a gente ia usar aqueles movimentos e aquele aquecimento de voz. Mas com o tempo percebi o porquê de todo aquele treinamento. Eu achei muito interessante e gostei bastante.”</i>
Noah Lafer Naeh (Bárbara II – 2ª Ato – mulata viúva e apaixonada por Calabar, seu ideal).	<i>“Adorei fazer a peça. Adquiri muitas experiências que levarei para o resto da minha vida. Estou muito empolgada. Foi a realização de vários trabalhos artísticos, que vivenciei nesses oito anos de escola e que vai me deixar muitas saudades”.</i>
Maximillian Schwerman (Mathias de Albuquerque – oficial militar português, lutando há anos pela metrópole).	<i>“O que eu aprendi aqui no teatro, levo para a minha vida com gosto e muito carinho. Convivência e amizade foram necessárias para o trabalho que admirei e curti junto a risos e alegrias”.</i>
Tawan Anci (Consultor holandês, oficial nobre – veio auxiliar Nassau).	<i>“Gostei muito do teatro! Peguei um personagem bem legal e gostei de vivenciá-lo. Depois do teatro, perdi até um pouco a vergonha”.</i>
Tiago Campos Kemper (Oficial Holandês).	<i>“Estou feliz em fazer parte dessa peça. Sentirei saudades dos meus amigos e professores”.</i>

Fonte: Folder de divulgação da peça. Ano 2011 (ANEXO 2).

Observa-se que o sentimento geral é de alegria, atribuindo-se a experiência como positiva, apesar do registro da dificuldade inicial em apreender a temática. Os educandos que registraram o depoimento afirmaram a satisfação em ver que a tarefa fora cumprida com êxito. Assim, saindo da condição passiva diante das aulas, os educandos demonstraram-se à vontade em descobrir e se posicionar mais criticamente ante a determinadas situações. A experiência de teatro vivenciada pelos educandos é descrita pela professora da Escola Waldorf como capaz de propiciar representação mental e imaginação, fatores que estabelecem bases para criatividade e capacidade imaginativa.

Cada vez que uma criança vai ver um texto, seja ele escrito ou oral, ela vai ter a sua representação mental. Ela vai imaginar como foi. E cada um imagina uma coisa diferente, uma cena diferente. Então, quando a gente pede pra desenhar agora, a gente tá pedindo o que? Pra o que ela viu e ela fez como representação mental se concretizasse agora no caderno. Então, foi a... teve cena que foi só o menino molhado assim, outra uma jogando assim o copo, outra todo mundo disperso, assim, espalhado e um correndo atrás do outro. Então cada um fez sua cena de como viu como aconteceu. Até, às vezes, a cor da roupa, eles botam como se fosse a cor anímica da situação, que eles nem tavam com essas roupas, mas aí eles botam roxo porque tava com raiva, ou vermelho, sabe? A menina tava vermelha, aí coloca uma roupa vermelha (ANASTÁCIA, entrevista p. 2, apêndice 2).

Percebe-se, nos exemplos citados, como o lúdico pode se relacionar efetivamente com o cognitivo, com a tentativa de entendimento de mundo baseado na imaginação criativa, em que a observação e a experiência do objetivo se fundem à criação do subjetivo.

Os educandos mostram desenvoltura e encaram com bastante naturalidade desafios propostos, demonstrando completo envolvimento em todas as tarefas que executam – não por obrigatoriedade disciplinar ou por necessidade de provar para os outros suas habilidades e competências, mas antes, pelo mais puro prazer de fazer, pela felicidade de sentir-se parte de um todo e totalidade de uma parte.

Assim, o processo interpretativo compreende aspectos abrangentes do ensino e aprendizagem – que vão do uso subversivo da imaginação perante a realidade até o autodescobrimento como pessoa, passando pelo rompimento com o imediatismo da existência e a tomada de consciência da própria incompletude e dos vínculos sociais, numa visão ética e estética do cotidiano. Toda literatura sempre traz um encantamento. À medida que as personagens são montadas pelo educando, nada de imagens estereotipadas e/ou pré-concebidas. A aprendizagem é significativa por ser constituída (VYGOTSKY, 2008) no imaginário de cada um e compartilhada à coletividade.

Com efeito, é possível asseverar que o educador se aproxima da figura imemorial do narrador, do contador de histórias, que provoca a criação de imagens mentais em seus ouvintes. Quanto ao uso das práticas artísticas, conforme o elemento estudado (a peça teatral), objetiva incrustar nos educandos atitudes éticas, artísticas e críticas, fazendo com que se relacionem os conteúdos estudados às suas práticas vividas, a seus cotidianos, como se pôde observar ao longo dos trabalhos.

Deve-se ressaltar o papel das mediações pedagógicas quando dos exercícios laboratoriais feitos em sala de aula, exemplos que corroboram as asserções dos vários autores mencionados neste trabalho para realçarem o papel da arte na vida humana, e, em especial, no papel da aprendizagem.

Quando, finalmente, houve a apresentação da peça para o público externo à Escola Waldorf, ocorrida em equipamento estatal localizado em Fortaleza e reservado a apresentações de eventos artísticos e culturais do Estado do Ceará, denominado Centro Cultural Dragão do Mar, o teatro, que comporta mais ou menos 300 pessoas, estava lotado, e a apresentação foi aplaudida de pé. Houve muita emoção por parte dos parentes dos educandos, bem como do público em geral.



Foto 16: Dia da apresentação final do espetáculo.



Foto 17: Dia da apresentação final do espetáculo.

Os processos avaliados valorizam a criação pelos educandos. Além de se sentirem muito à vontade, muitos deles mostraram-se seguros quando das interpretações que davam às ilustrações que elaboraram. Da mesma forma, as relações oriundas da interpretação dos personagens com o cotidiano e contexto cultural dos alunos foram vivenciadas.

Do ponto de vista dos elementos norteadores da Arte Educação, pude observar que a imagem inova, recria, amplia e aprofunda as possibilidades semânticas presentes no ato de ensinar. A imagem constituída pelo educando assume uma dinâmica de geração de sentidos, em sintonia com o ato de aprendizado.

CONCLUSÃO

As transformações pelas quais a sociedade passou, especialmente no século XVIII, resultantes de processos iniciados no final da Idade Média considerando o avanço do capitalismo sobre o campo e o desenvolvimento da propriedade privada que exclui muitos trabalhadores, impulsionou o êxodo rural com o aumento significativo da população nos grandes centros, representaram o cenário histórico para melhor entendimento da inovação.

O panorâmico histórico revelou as grandes transformações sociais decorrentes do rápido e desordenado desenvolvimento econômico seguido de súbitas mudanças de valores, até então tidos como verdades absolutas. O mundo tradicional deixa de existir, diluído ante a ascensão cultural de novos agentes sociais. De efeito, o modelo fabril representa importante elemento na conjuntura social das grandes cidades, considerado como marco, tantas foram as modificações por ele introduzidas, traduzindo-se como quebra de paradigma e introdutor de outros valores do cenário recém-inaugurado.

O ambiente estava propício para o advento de ideias que, implantadas, deram o caráter revolucionário que se costuma atribuir ao movimento do iluminismo, ocorrido na Europa nos séculos XVII e XVIII, cujo modelo básico encampa a ideia do compromisso de transformação e a possibilidade de melhoria de vida, contrapondo-se a uma realidade inóspita, especialmente para o homem do povo.

Iniciou-se a ruptura com o modelo anterior também no campo do conhecimento, incluindo-se valores como a liberdade, a individualidade, a autonomia e o domínio da natureza. A valorização da ciência da razão e dos métodos tornaram-se elementos comuns nas sociedades dos séculos XVIII e XIX. Observa-se a busca pelas fontes clássicas do conhecimento reavendo-se os pensamentos de filósofos que pensaram no passado os valores em voga.

A educação formal, portanto, estava inserida no cenário de mudanças profundas, não podendo ser excluída de seus resultados. A visão ‘romantizada’ acerca do modo de vida do homem simples é confrontada com uma visão crítica oriunda de pensamentos racionais, herança da tradição iluminista. O novo homem que nascia em fins do século XIX e início do século XX era um ser dividido entre as exigências socioeconômicas do mundo em crescente processo de industrialização capitalista e o apego a valores e tradições vinculados a comunidades locais e de natureza pré-moderna.

Ante o exposto, as inovações educacionais nos primórdios do século XX desempenham papel crucial na introdução dos modernos conceitos e práticas que passam a ser exigidos do ser social, em todos os campos de sua existência, a saber, trabalho, lazer, cultura e família; tais exigências crescem em sintonia com a velocidade com que a industrialização realiza seu percurso em cada território geográfico e em todo setor econômico. Ao tratar de inovação pedagógica, tem-se como importante critério a ser observado o rompimento de um modelo considerado ultrapassado, ortodoxo e cartesiano, representativo de práticas educacionais que não mais respondem aos anseios atuais. Não se trata, tão somente, de formação técnica dos profissionais da educação, ao contrário, constituem-se em reflexão profunda do senso crítico mais adequado às exigências contemporâneas, as ideias ou movimentos universais em consonância com o processo de aprendizagem.

No Brasil as dinâmicas e estratégias de ensino e aprendizagem possuem o advento histórico, oriundo da data pós-descoberta, tendo como ponto de partida o processo de cunho religioso, muito comum na história da colonização de “novos” mundos, que buscavam novos adeptos à religião professada pelos Jesuítas por volta do ano de 1545. Mudanças políticas advindas da Independência do País foram responsáveis pela normatização do ensino formal de responsabilidade do Estado. Observei que a Arte/Educação foi tema constante nas inúmeras diretrizes que tratavam do ensino obrigatório, diretrizes que enfatizavam o caráter da promoção cultural dos educandos.

Em 1980, surgiu um movimento cultural no Brasil que propôs a revisão das diretrizes adotadas, no sentido de implementar novas concepções e metodologias do ensino da Arte, tendo-se como meta a utilização da arte como criadora de uma ética capaz de determinar valores e comportamentos numa dimensão política direcionada para uma ação transformadora. O movimento de Arte/Educação procurou discutir a necessidade de uma atitude crítica capaz de promover a interação do indivíduo no contexto social, como membro ativo de sua comunidade, participando das transformações constantes. Tais diretrizes teórico-metodológicas na disciplina, possuem uma inspiração profunda, pelo menos em tese, nas análises e críticas socioculturais empreendidas por Adorno e por toda a primeira geração da Escola de Frankfurt.

No âmbito pragmático surgem os questionamentos dos profissionais mediadores do processo de aprendizagem. Como efetivar as ideias do movimento transformador da realidade vigente? Que ferramentas são necessárias à prática para obtenção de resultados? São várias as linguagens e códigos em movimentos próprios para as artes, veículo para obtenção

de novas realidades no contexto do ensino/aprendizagem. A abordagem neste estudo parte da ideia de ilustração textual, cujos signos são representados também em discursos não verbais, propiciam possibilidades de descobertas do uso de técnicas capazes de exprimir a forma racional de sua ação sobre o mundo, de sua marca indelével como elemento participante das modificações e do fazer social, ilustração textual representando a arte como componente de comunicação, adotando atitude crítica direcionada ao descobrimento da própria capacidade individual, seja na dinâmica do aprendizado, seja na busca da constituição de linguagens para interagir com o mundo.

A ilustração textual e os processos interpretativos analisados nesta dissertação, como mediação simbólica de compreensão, experiência e leitura do mundo, possuem papel fundamental nas novas modalidades de aprendizagem, constatado no estudo desenvolvido quando da observação em campo. Assim o estudo proposto pretendeu discutir o efeito da ilustração textual como elemento capaz de introduzir um fator de inovação no ensino-aprendizagem, em uma Escola que possui como método a Educação pela Arte, além de constituir-se como modelo diferenciador em relação ao modelo tradicional.

Portanto, ontem, como hoje, perduram as perguntas sobre o estado atual das práticas educativas. Assim, à luz do que pude observar nas práticas lúdicas de uso das ilustrações textuais, pressupõem elas o exercício da autonomia própria da pessoa. Isso pôde ser perfeitamente observado no exercício laboratorial das ilustrações feitas e observadas no campo de estudos. Naqueles momentos, os educandos se portavam em estado de *inovação e ruptura paradigmática*, como já comentei, tanto no plano objetivo – porquanto houve o fazer efetivo – como no plano subjetivo, quando observei o envolvimento emocional que proporciona o aprendizado com origem na prática da arte.

As atividades artísticas desenvolvidas ao longo do currículo regular da Escola proporcionam aos educandos a liberdade com autonomia, o conhecimento teórico e o adquirido no concreto da prática do fazer, do experienciar essas vivências. Por si, mostra-se como elemento de inovação a não existência do ‘fracasso escolar’, ou seja, a não institucionalização de exames finais para ‘medir’ o aprendizado anual, considerando-se os padrões tradicionais. Ao contrário, os educandos são autônomos no seu processo educacional. O material didático é constituído por eles no seu dia a dia – com a tutoria atenta do professor de classe; as folhas dos cadernos utilizados não têm pauta; os educandos formulam os próprios conceitos com suporte nas vivências das aulas e ilustram seus cadernos com o que mais lhes remete aos conteúdos estudados.

Na medida em que os educandos têm uma educação pela arte, podem ter a possibilidade e autonomia para se fazerem por si próprios. Um educando de uma Escola Waldorf, que vivencia o lúdico desde seus primeiros anos escolares, está apto a refletir acerca dos seus fazeres, e, constantemente, sobre si.

Ao educando de uma escola Waldorf se lhe possibilitam experiências concretas em diversos campos do conhecimento, a saber: Antropologia, Astronomia, dança, ritmo, teatro, e se misturar com as cores na vida, na pintura de telas e aquarelas. Ele tem plena autonomia para discutir suas vivências, fazer leituras prazerosas, ilustrar, encenar, montar suas personagens e, por que não dizer, resolver os seus conflitos à medida que acompanha os conflitos das histórias.

A finalidade preeminente da Educação pela Arte nas escolas Waldorf é conciliar e promover a inter-relação do pensar, sentir e agir do indivíduo, propiciando, com essa prática, a criação de uma cultura de autonomia. Do mesmo modo, a expressão artística rompe, por sua natureza, com a consciência imediata da vida e seus atos concretos e reflexivos automatizados, dando-lhes um caráter autorreflexivo e crítico.

A experiência da inovação pedagógica é cunhada no essencial, porque vem de dentro para fora – do ser – não pode ser importada. É encontrada na essência de coisas inerentes a todos, a saber: natureza viva, chão, ar, sons, corpo. O educando pode usar roupa e sapatos confortáveis ou, se preferir, ficar descalço; o ensino está sempre associado à inteireza do ser e ao prazer do seu espírito.

A arte é conteúdo transdisciplinar, com aplicação direta no dia a dia, fato este que consegue subverter a rotina de ensino, ainda que outros critérios sejam necessariamente observados para o funcionamento regular do programa, tais como a observância ao horário para o desenvolvimento das atividades artísticas.

Vivemos, hoje, uma era em que a razão e os sentimentos são divididos, quando há o tempo de pensar e o tempo de sentir. Nas escolas, essa separação está muito mais clara. A reflexão sobre a arte é a maior expressão de sentimentos numa época em que nossa criatividade mais ativa certamente ficou na pré-escola, quando desenhar, pintar e brincar era a ferramenta mais comum de aprendizado.

Partindo-se do princípio de que a melhor forma de aprender é sentir e vivenciar a prática do fazer a ilustração textual, um espaço em que a liberdade de escolha existe e no qual

os educandos dão o “tom e a nota” das aulas, certamente, torna a aula mais prazerosa e muito mais produtiva. A arte é a representação da realidade de forma divertida e educativa.

Ao educando se dá a possibilidade de escolher o que deseja ser no futuro, permitindo tornar-se um melhor profissional, concomitantemente à evolução de suas ideias e de seu caráter. No processo descrito, a ilustração textual também se mostra importante ferramenta para o educador, que possui papel fundamental no ensino, não somente feito um mero tutor, mas também como um ‘aliado’ do educando, um facilitador, apoiando-o para que transponha as dificuldades da vida, contribuindo para que se ache pronto para encarar um mundo cheio de desafios, e no incremento de valores, hábitos, atitudes e comportamentos compatíveis ao seu meio social.

À luz destas análises, em conformidade com o material empírico da pesquisa, é lícito, pois, inferir que o ensino-aprendizagem tem nos processos interpretativos da ilustração textual seu porto seguro, diálogo capaz de descortinar os sentidos de vida que cada educando deixa transparecer com arrimo nos signos presentes nas ilustrações. Por eles e a partir deles, pode-se ter uma dimensão de quão complexas são as capacidades de cognição das crianças e dos adolescentes. É com base nesse material e potencial cognitivo que as escolas devem se valer para entender as complexidades e incertezas de que são constituídos os fazeres educacionais contemporâneos.

As escolas não podem prescindir do capital cultural e simbólico de seus educandos. Elas também não devem negligenciar suas posições identitárias diante do seu contexto social. Do mesmo modo, a eles é defeso dar as costas para as complexas e marcantes formas de representação do mundo que crianças e adolescentes trazem do seu repertório imagético. As formas de representações do mundo e da vida são instrumento de riqueza e não podem deixar de ser privilegiadas pela inovação pedagógica.

Ressonância de suas vidas vividas e frutos do capital e repertório simbólicos de cada aluno, esses signos representacionais de suas vidas são o que Schwab (1999) chamou de “uso mimético da linguagem”. A imitação da vida vivida recebe da arte a sua possibilidade de ressonância e põe a arte e o aprendizado em “sintonia” com a vida experimentada fora da sala de aula. Assim, usar a arte e as ilustrações como expediente de mediação pedagógica – isso também vale para as outras linguagens: dramatização, dança, mímica, desenho etc. – é pôr a sala de aula (e, por extensão, a escola) em sintonia com a vida dos alunos.

Acredito que a valorização dos conhecimentos prévios e dos esforços dos educandos seja o pontapé inicial para uma educação e uma aprendizagem mais efetivas. Creio

também no trabalho desenvolvido pela aqui estudada ‘Pedagogia Waldorf’, tendo constatado seus resultados na educação, na aprendizagem, na disciplina, no empenho individual e do grupo.

Concluo este estudo, considerando ter demonstrado, com os resultados obtidos, que a Educação mediada pela Arte é uma resposta de cunho inovador a toda a problemática da Educação; que rompe com conceitos tradicionais de métodos utilizados, bem como representa um caminho a ser trilhado, com resultados positivos, ultrapassando o esperado.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2. ed., rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1993.
- AUERBACH, Erich. **Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. São Paulo: Vozes, 2006.
- BIAZETTO, Cristiana. **O que é uma imagem narrativa?** As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. p. 75 – 89. São Paulo: DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO, 2008.
- CANCLINI, Nestor Garcia; CINTRAO, Heloisa P. & LESSA, Ana Regina. **Estratégias para entrar e sair da Modernidade**. Culturas Híbridas. Coleção Ensaios Latino-Americanos. São Paulo: EDUSP, 2006.
- CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Coleção Travessia do Século. Papirus, (s/d).
_____. **Artes de Fazer**. A Invenção do Cotidiano, v.1. Vozes, 2000.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Tradução: Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FINO, Carlos Nogueira. **O futuro da escola do passado**. *In*: SOUSA, Jesus Maria & FINO, Carlos Nogueira (Org.) **A Escola Sob Suspeita**. p. 31 – 44. Porto: ASA, 2007.
_____. **A etnografia enquanto método**: um modo de entender as culturas (escolares) locais. *In*: ESCALLIER, C. & VERÍSSIMO, N. (Org.) **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. p. 43 – 53. Disponível em <www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> Acesso em 30 de setembro de 2010.
- FINO, Carlos Nogueira & SOUSA, Jesus Maria (Org.). **A Escola Sob Suspeita**. Porto: ASA, 2007.

- FITTIPALDI, Ciça. **O que é uma imagem narrativa?** In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. p. 93 – 121. São Paulo: DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução: Carlos Nelson Cotino. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilizações brasileira, 1982.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich & ROCHA, João César de Carvalho (Org.). **Máscaras da mímesis:** a obra de Luiz Costa Lima. p. 115 – 137. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** São Paulo: DP&A Editora, 2006.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em compêndio.** São Paulo: Loyola, 1995.
- HOBBSBAWN, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1789 - 1848.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ILUSTRADORES SIB: **literatura infantil e juvenil** / SIB ILLUSTRATORS: **books for young people.** Apresentação Odilon Moraes. Rio de Janeiro: 2AB, 2008.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Coleção Ofício de Arte e Forma. 4. ed. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2001.
- KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Pura.** Trad.: J. Rodrigues de Meringe. Editora Acrópolis. Versão para *eBook*: *eBooksBrasil.com*. Disponível em: br.egroup/acropolis. Acesso em 22/mar./2013.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf:** caminhos para um ensino mais humano. 9. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.
- LAPASSADE, Georges. **As microssociologias.** Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero.** Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia de bolso, 2009.

- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução: Cecília P. de Souza e Silva. São Paulo: Cortez, 2005.
- MANACONDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MANDEL, Ernest. **Introdução ao Marxismo**. Porto Alegre: Movimento, 1982.
- MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial – O homem unidimensional**. Tradução: Gasone Rebuá. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- MARX, K. A questão Judaica. In: _____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989 (a), p. 35-73.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Rio de Janeiro: Sulina, 2011.
- OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2008.
- PAPPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artemed, 2008.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva Cidade: Editora, 2010.
- PEREIRA, Kátia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradutora: Ivette Braga. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2005.
- PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1991.
- ROD, Wolfgang. **O caminho da Filosofia**. Brasília: UNB, 2004.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SCHWAB, Gabriele. **“Criando irrealidades”**: a mimesis como produção da diferença. In: GUMBRECHT, Hans Ulrich & ROCHA, João Cezar de Castro (org). **Máscaras da mimesis – A obra de Luiz Costa Lima** p. 115 – 137. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.
- SCHULER, Donaldo. **Heráclito e seu (dis)curso**. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- SOUSA, Jesus Maria. “O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural”. In: PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional), 2000. 2 (1), 107 – 120. Disponível

em:<<http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/15Oolharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultural.pdf>> Acesso em 6 de setembro de 2009.

_____. **O Professor como Pessoa** – A dimensão pessoal na formação de professores. Lisboa: Edições ASA S.A., 2000.

_____. A etnografia a serviço do currículo. *In*: Actas do VII Colóquio sobre Questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares) “Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares”. Braga: Universidade do Minho, 2007.

_____. “A etnografia a serviço do currículo”. *In*: **Actas** do VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga: Universidade do Minho, 2007. Disponível em: <www.uma.pt/jesusousa/publica.htm> Acesso em 2 de novembro de 2010.

_____. A Universidade da Madeira como placa giratória de investigação e ensino superior no mundo, 2009. Consultado em 19 de dezembro de 2012, através de (http://www3.uma.pt/jesusousa/Ora_Sapient.pdf).

_____. Um modelo complexo do ato educativo. In CARDONA, M. J. & MARQUES, R. (Org.). Da autonomia da escola ao sucesso educativo (p. 215 - 228). Chamusca: Edições Cosmos/ESE de Santarém, 2010.

SOUSA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação II** – Metodologia e didática no ensino Waldorf. Tradução: Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 2003.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos. 5. ed. Rio de Janeiro: Artenova S.A., 1973.

_____. **A terceira onda**. Tradução: João Távora. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e Comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ANEXOS

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

ESCOLA WALDORF MICAEL

Fortaleza – outubro/2011

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome: Escola Waldorf Micael

Dependência Administrativa: Particular

Endereço: Rua Deoplisto Feitosa, 10.

Bairro: Eng° Luciano Cavalcante

Zona Urbana

Modalidade de Ensino:

Educação Infantil: Pré - Escola

Ensino Fundamental: 1° ao 9° ano

Obs.: Trabalhamos com educação inclusiva em todos os níveis, de acordo com a natureza do diagnóstico. Atuamos em conjunto com a família e com a equipe médica e terapêutica da criança.

SUMÁRIO

I . Apresentação e justificativa	4
II Referencial Teórico	5
III. Princípios da Pedagogia Waldorf	6
IV. Bases do trabalho pedagógico e abordagens metodológicas	7
V. Objetivos	11
VI. Metas e formação continuada	12
VII. Organização e desenvolvimento curricular	12
VIII. Gestão Escolar	59
IX. Estratégia de Gestão Administrativa	60
X. Avaliação do Projeto Político Pedagógico	63

I. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A Escola Waldorf Micael está situada no bairro Eng° Luciano Cavalcante, na cidade de Fortaleza-CE. Atende a crianças de 01 a 14 anos, mantendo vagas em aberto para alunos de baixa renda, propondo-se à inclusão de crianças que apresentam necessidades especiais.

O projeto pedagógico que se apresenta é fruto da reflexão do trabalho democrático, participativo e solidário dos educadores da Escola Waldorf Micael.

Tem como fundamento a Pedagogia Antroposófica de Rudolf Steiner e contempla os ideais de educação nela propostos, pautados na missão educativa que o momento histórico da educação brasileira aponta.

O trabalho que é desenvolvido traz como norte a essência da Pedagogia Waldorf, que se apresenta para o conjunto da escola como um grande desafio: assumir uma prática coerente, que corresponda à meta de desenvolver “seres humanos livres, capazes, por eles próprios, de dar sentido e direção às suas vidas” (Rudolf Steiner).

Nosso projeto tem como base o critério da Pedagogia Waldorf de acompanhamento gradual e constante dos alunos. Utiliza o conceito de aprovação automática, oportunizando que os educandos, durante o processo de ensino-aprendizagem, conquistem autoconfiança.

Chega-se ao resultado de 80% de aproveitamento, considerando-se a presença de alunos de inclusão e/ou de déficit de aprendizagem.

A Pedagogia Waldorf apresenta um currículo diversificado, oportunizando à criança um desenvolvimento saudável e compatível com cada faixa etária. Desta forma se obtém poucos casos de distorção idade/série e para estes realiza-se acompanhamento com atendimento individualizado.

Anualmente a escola recebe crianças de colégios tradicionais, que não se adaptam ao regime centrado na linha conteudista. De um modo geral, poucas são as que não conseguem adaptar-se ao regime Waldorf.

Com relação à evasão escolar não há um número significativo de perdas, visto o esforço contínuo de acompanhamento das famílias como ponto determinante.

A escola se empenha em difundir a Pedagogia Waldorf na cidade de Fortaleza, e assim, conquistar um maior número de famílias interessadas nesta proposta de educação para seus filhos.

Para tanto procura manter uma boa qualidade de ensino, estando em consonância com a Federação de Escolas Waldorf do Brasil; realizando tutoria entre os professores, além dos docentes terem um turno dedicado às atividades e reuniões pedagógicas tais como: grupos de estudos e aprofundamentos, observação de crianças, coral, atividades artísticas, etc.

O resultado de nosso trabalho se constata no ânimo das crianças, que apresentam um alto nível de frequência e na qualidade dos trabalhos que elas realizam.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

A Pedagogia Waldorf tem como base teórica a Antroposofia, ciência espiritual criada pelo filósofo Rudolf Steiner nascido em Kraljevic (a atual Croácia), em 1861, e falecido em 1925. Estudou Ciências Naturais e matemáticas na Universidade tecnológica de Viena. Ao mesmo tempo, dedicou-se a aprofundar temas político-sociais, realizando estudos literários e filosóficos.

A partir dos seus estudos Steiner desenvolveu a Antroposofia, definindo-a como um caminho de conhecimento capaz de dar respostas rigorosas e comprováveis a todos os campos relacionados ao homem e a seu mundo.

A Antroposofia entende o ser humano como um microcosmo no qual vibram e pulsam os processos do universo. Centrando seu estudo no homem, tenta responder às suas necessidades, abarcando o científico, o cultural e o artístico-religioso, trazendo para a sociedade impulsos de aplicação prática concreta.

Nesse estudo aprofundado, Rudolf Steiner mostra como o ser humano contém em si cada reino da natureza. Assim, o reino mineral está presente no homem, nos ossos e em toda a estruturação do corpo físico. O reino vegetal se manifesta no homem através dos processos vitais presentes nos fluidos orgânicos como o sangue, similares à seiva na planta. Por sua vez, o reino animal está presente no homem em seus instintos e sensações. Porém, o princípio de liberdade individual, de autoconsciência, só existe no reino humano e isso torna o ser humano um ser pertencente, simultaneamente, ao reino natural-físico e ao espiritual/racional, portanto, sujeito às leis de ambos.

Em sua obra, *A Filosofia da Liberdade*, Rudolf Steiner buscou estabelecer uma analogia entre as experiências sensoriais e as experiências espirituais, propondo uma metodologia científica.

Rudolf Steiner compreendeu que os fundamentos para a realização dos ideais humanos de convivência moral-social, baseados na liberdade com responsabilidade, na fraternidade com respeito mútuo e na consciência plena de igualdade de direitos e deveres, desenvolvem-se na criança e no jovem através do cultivo da admiração e da veneração, os quais só podem se dar através de uma religiosidade livre e verdadeira. Respeitando todas as religiões, foi no cristianismo que Rudolf Steiner encontrou caminho para essa religiosidade. Assim, as Escolas Waldorf têm sua pedagogia permeada por valores cristãos, livres de qualquer instituição confessional.

Sua contribuição inédita consistiu em ter desenvolvido um método de investigação rigoroso que permite impulsionar-se tanto no campo do físico-sensível como no plano espiritual. Esse método permitiu-lhe focar e estudar, a partir de ambos os pontos de vista, o ser humano, o universo e todas as relações e inter-relações existentes como uma visão holística, global, a respeito da origem, do desenvolvimento, das metas dos seres e do mundo. Como fruto resultante de tal trabalho, a Antroposofia se inseriu em diversas áreas profissionais além da pedagogia, tais como: agronomia, arquitetura, farmacologia, medicina, artes plásticas, linguística e a eurytmia.

III. PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA WALDORF

“A Natureza faz do homem um ser natural;

A sociedade faz dele um ser social;

Somente o homem é capaz de fazer de si um ser livre”.

Rudolf Steiner

A pedagogia Waldorf concebe o homem como uma unidade harmônica física, anímica e espiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a prática educativa.

Considera o lado anímico-espiritual como a essência individual única de cada ser humano e o corpo físico como sua imagem e instrumento.

Parte da hipótese de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe. Considera que o homem ao nascer é portador de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo de sua vida, lutam por desenvolver-se.

A partir de uma visão antropológica, a Pedagogia Waldorf propõe uma concepção sobre o homem que abrange todas as dimensões humanas, em íntima relação com o mundo; explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos, segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de sete (7) anos, denominadas setênios.

Cada setênio apresenta momentos claramente diferenciáveis, nos quais surgem ou despertam interesses, perguntas latentes e necessidades concretas.

No primeiro setênio (0 a 7 anos), a criança emprega todas as suas energias para o desenvolvimento de seu físico. Ela manifesta toda sua volição através de intensa atividade corporal.

Nessa fase a criança tem uma grande abertura em relação ao mundo. Ela acolhe sem resistência a tudo que lhe advém do ambiente em redor, entregando-se ao mundo com CONFIANÇA ilimitada. Vive num estado de ingenuidade no qual todos os órgãos de percepção sensória estão abertos, gerando uma intensa atividade em seu interior. Respondendo aos estímulos vindos do ambiente exterior, a criança IMITA. Essa imitação é a grande força que a criança de 1º setênio tem disponível para a aprendizagem das principais capacidades humanas - andar, falar e pensar.

No segundo setênio (7 a 14 anos), a criança passa a ter todas as suas forças dirigidas ao seu desenvolvimento emocional (anímico). As capacidades de aprendizagem da criança de segundo setênio se dispõem à memorização, às repetições rítmicas (tanto em exercícios físicos quanto orais), bem como à escrita e leitura, o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, histórico sócio cultural e ambiental, freqüentemente em desejo de conhecer imagens de caráter universal capazes de estimular a fantasia.

O pensamento da criança dessa fase provém mais dos impulsos do coração do que da cabeça; é um sentimento que pensa. Este pensar é, portanto, ainda muito diferente do pensar analítico e especulativo do adulto, portanto a criança anseia por conhecer imagens de caráter universal capazes de estimular sua fantasia.

A grande força para aprender, nesse momento, é a capacidade de vivenciar imagens interiores intensamente. Essas imagens falam ao mundo dos sentimentos das crianças e é por intermédio delas que a criança se liga aos conteúdos apresentados.

A educação assim entendida transcende a mera transmissão de conhecimentos e se converte em sustentação do desenvolvimento integral do educando, cuidando que tudo o que se faça tenha como meta a formação de sua vontade e o cultivo de sua sensibilidade e intelecto.

A Pedagogia Waldorf dá especial atenção para que no ensino se encontrem entretécidos pontos de vista científicos e estético-artísticos com os aspectos relativos ao respeito profundo e à admiração perante o mundo, organizando os conteúdos curriculares no tempo e no ritmo adequados ao desenvolvimento etário específico, cultivando a ciência, a arte e os valores morais e espirituais.

IV. BASES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E ABORDAGENS METODOLÓGICAS

A seguir, explicaremos como a Escola Waldorf Micael busca respostas às problemáticas fundamentais da sociedade atual, com base nos conhecimentos antroposóficos e na estrutura metodológica adotada.

1. Ritmo

Uma das características da atualidade é o alto grau de autonomia alcançado pelo ser humano frente aos ritmos naturais que outrora regiam e condicionavam sua vida e atividade e, por conseqüência, a organização de seu tempo. Essa autonomia permitiu-lhe desenvolver uma intensa e inusitada atividade que enriqueceu notavelmente sua vida, mas, por outro lado, acarretou-lhe uma torrente de problemas.

Nos âmbitos científicos tem-se redescoberto a importância e o sentido do ritmo para o ser humano. Não só crianças do primeiro setênio (0 a 7 anos) necessitam de horários regulares para alimentação e sono, pois é sabido que o crescente número de doenças relacionado ao stress advém da falta de uma rotina saudável. Por isso, se faz necessário religar crianças e jovens à percepção e observação dos processos rítmicos da natureza, intensificando, por exemplo, a vivência das estações do ano nas mais diversas situações, apesar do clima em que vivemos.

Todo o processo vivo de aprendizagem deverá necessariamente respeitar e fomentar um ritmo adequado. A Pedagogia Waldorf considera fundamental a alternância sadia e equilibrada entre concentração e expansão, entre atividade intelectual e prática, entre esforço e descanso, entre recordação e esquecimento. Assim se planeja o mais cuidadosamente possível, a partir desse ponto de vista, tanto a prática educativa anual, mensal, semanal e diária, como também cada uma das horas de aula, a fim de conseguir o ritmo adequado às fases de compreensão, assimilação e produção da aprendizagem.

Na proposta pedagógica Waldorf, a atividade rítmica com os alunos está a serviço do desenvolvimento da coordenação viso-áudio-motora da criança. Como todas as demais atividades, esta “parte rítmica” está intimamente vinculada ao tema central trabalhado em sala. Assim, por exemplo, numa época de língua portuguesa, tal atividade se centrará na exercitação lingüística, recitação, prática musical (canto, execução de

instrumentos, esquemas rítmicos, etc.). Numa época de matemática, a ênfase será colocada em seqüências rítmicas relacionadas com cálculos, cálculos mentais, progressões numérico-matemáticas, etc.

2. Professor de Classe:

Cada grupo de alunos que ingressa no primeiro ano terá um (a) professor (a) que acompanhará essa turma durante todos os anos do Ensino Fundamental. Além de ministrar as matérias básicas para as quais estiver apto (no sistema de épocas), através da intensa convivência, o professor tem a possibilidade de conhecer em profundidade cada criança e assim poder desenvolver um acompanhamento mais individualizado e balizado nas necessidades de cada uma delas. O professor da classe acompanha o grupo em viagens, estabelece o elo entre as famílias das crianças e objetiva criar um grupo social integrado entre elas.

3. Ensino em épocas:

Sob a perspectiva da dinâmica rítmica acima descrita é que a Pedagogia Waldorf organiza o *sistema de ensino em épocas*.

Entende-se por época um período de três a quatro semanas nas quais uma disciplina se converte em tema principal, desenvolvido pelo Professor de Classe durante as duas primeiras horas do dia escolar, na chamada Aula Principal, segundo o princípio de unidade formativa transdisciplinar. Concluído esse período, outra disciplina passa a ocupar o papel principal e assim sucessivamente durante todo o ano letivo, com exceção de Português e Matemática que são trabalhadas durante todo o ano, em aulas posteriores à aula principal da época.

A escolha deste sistema pretende atingir o aprofundamento dos conteúdos básicos (Matemática, Português, História, Geografia, Biologia, Mineralogia, Química, etc.) através de uma composição que visa trabalhar harmoniosamente o desenvolvimento do querer, do sentir e do pensar da criança. A aula compreende atividades que visam desenvolver habilidades físico-corpóreas, imaginativas, de memória, de raciocínio lógico, de reflexão, artística, de dicção e outras.

As demais matérias que compõem o currículo da Pedagogia Waldorf estão articuladas de forma a garantir a complementaridade da aula de época, formando um todo integrado, sob perspectiva interdisciplinar, com aulas de línguas estrangeiras, música, artes plásticas, artes cênicas, jogos lúdicos, educação física, trabalhos manuais e etc.

Isto não implica a modificação do total de horas do calendário anual, e sim uma redistribuição que visa a um melhor aproveitamento do tempo.

4. Aula de época e a organização do horário:

A distribuição e a duração das épocas, bem como as aulas complementares, estão relacionadas necessariamente com o planejamento dos conteúdos anuais e é o resultado do intercâmbio dos docentes. Essa organização é fixada antes do início de cada ano letivo.

Desta maneira, há um tempo mais prolongado para tratar os temas com maior profundidade e é possível relacioná-los estreitamente com as demais matérias. Estabelece-se, assim, um certo ritmo, em virtude do qual os alunos identificam com

clareza a área que está sendo privilegiada, conservando o interesse e a concentração dos alunos por um tempo mais prolongado. Cientificamente, tal organização promove a estruturação da memória profunda, que se constrói através da vivência intensa dos temas, pelos alunos. Isto os permite estabelecer uma relação mais pessoal com o tempo de aprendizagem, desenvolver a capacidade e a responsabilidade de refletir sobre a organização de seus trabalhos, e ainda favorece as situações em que se respeita o ritmo de cada educando.

5. Transdisciplinaridade:

A Pedagogia Waldorf em sua essência metodológica é multidisciplinar e interdisciplinar, pois faz apelo à contribuição de diferentes disciplinas e cuida para que os interesses próprios a cada uma dessas disciplinas sejam preservados.

A esses dois conceitos soma-se ainda a transdisciplinaridade, assegurada pelo Professor de Classe que, na visão totalizadora e profunda da criança em seus múltiplos aspectos e na visão do currículo em sua dimensão vertical, pode estabelecer relações que outro professor dificilmente poderia fazer. Isto porque ao acompanhar uma classe por anos, o professor torna-se capaz de fazer referências múltiplas às diferentes matérias nos diferentes momentos em que ele se aprofunda através da verticalização do conhecimento.

6. Interdisciplinaridade

Como foi exposto anteriormente, a Pedagogia Waldorf só pode ser concebida a partir do funcionamento em equipe dos docentes (professores de classe e professores de matérias complementares) na forma multidisciplinar.

Isso requer um intercâmbio contínuo, que gira em torno das diferentes apreciações, observações e opiniões dos docentes referentes aos alunos, ao grupo, aos distintos enfoques que convergem no desenvolvimento e na avaliação do processo. Esse trabalho se realiza de forma prévia, simultânea e posterior ao desenvolvimento da época.

Com isto, fomenta-se o trabalho em equipe, o qual abarca o planejamento conjunto, a estipulação de critérios comuns, a seleção de temas e a diversidade de ações com as quais cada docente complementa e enriquece o tema central a partir de sua matéria.

Como conseqüência, reduz-se o fracionamento dos conteúdos, para conseguir a unidade das aquisições, diminuindo a dispersão e permitindo ao aluno unir as fases de compreensão, assimilação, aprofundamento, produção e aplicação da aprendizagem.

Todos esses aspectos requerem uma articulação interdisciplinar flexível e dinâmica, cuja concretização realiza-se nos encontros periódicos dos docentes que compartilham um mesmo grupo de alunos e por ocasião das reuniões semanais planejadas que o corpo docente realiza todas as quintas-feiras.

Em nosso mundo atual percebe-se um aumento do fenômeno da globalização em todos os âmbitos: o político, o econômico e o sócio-cultural. Manifesta-se como uma tendência de integração e unificação, que busca superar o isolamento e a especialização através de uma crescente inter-relação e multidisciplinaridade profissional.

Assim, a educação vem sentindo os efeitos desse fenômeno e a Escola Waldorf Micael tem procurado tratá-lo de forma consciente, ou seja, não o ignorando, mas preservando e valorizando o espaço circundante da criança em desenvolvimento.

7. Artes

Para a Pedagogia Waldorf, toda prática educativa deve tender a uma conjunção harmônica e equilibrada. Por conseguinte, a arte é nas escolas Waldorf uma presença constante no atuar do docente, no espaço físico da escola - através da integração do natural com o estético - e nas atividades discentes.

Com referência às atividades dos alunos, a escola Waldorf concebe a arte como ponte que harmoniza e equilibra a relação entre o pensar, o sentir e o agir do homem.

Uma das funções da arte é integrar todos os âmbitos do ensino permitindo aos alunos uma visão ampliada do mundo.

A atividade artística acontece através do trabalho realizado nas oficinas a cargo de professores de arte e também através do trabalho realizado pelos professores de classe e de matéria, que a incorporam quotidianamente em sua prática de aulas como recurso didático fundamental.

As atividades artísticas desenvolvidas são:

- Modelagem com cera e argila;
- Desenho com giz de cera, carvão, giz de lousa etc;
- Pintura com aquarelas e pastéis;
- Escultura em madeira e pedra;
- Música: execução de instrumentos, orquestra e coro;
- Eúritmia (arte do movimento);
- Artes Cênicas.

8. Trabalhos Manuais

Na Pedagogia Waldorf dá-se grande importância aos trabalhos manuais. Uma abordagem elucidativa do alcance de atuação dessas atividades no desenvolvimento do ser humano encontra-se no texto do professor e médico neurologista suíço, Matti Bergstrom, escrito em 1990:

“O cérebro descobre o que os dedos exploram. A densidade de terminais nervosos na ponta dos dedos é enorme. A capacidade de discriminação deles é igual à dos nossos olhos. Se não usarmos os nossos dedos na infância e na juventude nos tornamos ‘cegos dos dedos’, essa rica teia nervosa fica empobrecida, o que representa uma enorme perda para o cérebro e lesa o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Essa perda pode não ser como a cegueira em si, pois talvez seja pior, porque enquanto o cego pode simplesmente ser incapaz de achar este ou aquele objeto, o ‘cego dos dedos’ não consegue compreender o seu significado intrínseco e seu valor.”

Rudolf Steiner diz ainda que “crianças que aprendem cedo a fazer trabalhos manuais de forma artística, seja para si ou para os outros, ao se tornarem mais velhas não terão dificuldades de se relacionarem com a vida e com os seus semelhantes. Serão capazes de construir suas vidas e relacionamentos de forma social e artística, tornando assim suas vidas mais ricas”.

9. Ensino de línguas estrangeiras

O ensino de duas línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) no Ensino Fundamental na Pedagogia Waldorf se constitui no instrumento de transmissão das respectivas culturas e atua complementarmente na formação do órgão fonador e desenvolvimento global da criança.

Assim, tentamos despertar nos alunos a compreensão e desenvolver o interesse e a curiosidade pelo diferente, além de afirmar a própria identidade lingüístico-cultural e colocar as bases para uma visão multicultural.

Isto se consegue através do ensino da língua estrangeira, organizado segundo conteúdos significativos, que respondem aos eixos temáticos que se desenvolvem na aula de época. Além disso, tenta-se conceder a tais conteúdos a particularidade e as características específicas da cultura das quais são expressão.

V. OBJETIVOS

A Escola Waldorf Micael, comprometida com o movimento educativo Waldorf mundial e os princípios da Pedagogia Waldorf propostos por Rudolf Steiner, centralizam suas intenções educativas no sentido de:

- Desenvolver a auto-educação como o caminho para a consolidação dos princípios humanos na síntese do pensar, sentir e agir;
- Promover o desenvolvimento de seres humanos livres, capazes, por eles próprios, de dar sentido e direção às suas vidas;
- Criar um espaço educacional entendido como organismo dinâmico, onde se propicie o crescimento pessoal para toda a comunidade;
- Contribuir para o desenvolvimento gradual da individualidade em sua formação corporal, anímica e espiritual em equilíbrio harmônico;
- Contribuir para a formação do indivíduo dentro de uma proposta educativa de abertura para o mundo com toda sua diversidade, abertura que possa ser interiorizada e compreendida a partir de perspectivas próprias;
- Levar os participantes da comunidade escolar à visão da evolução humana, no seu inter-relacionamento com a natureza e com os demais seres humanos, objetivando a consciência do seu ser como sujeito criativo e transformador do mundo;
- Oferecer subsídios para que o aluno possa conquistar a sua maturidade, participando da obra do bem comum, respeitando a Constituição e os Direitos Humanos e cumprindo assim, dignamente, seu papel de cidadão brasileiro.

VI. METAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

- Melhoria e organização do equipamento do laboratório de Física e Química, no prazo de seis (6) meses;
- Ampliação do acervo da biblioteca: aquisição anual de 50 livros;
- Apoio financeiro ao pessoal administrativo e pedagógico em pelo menos um curso ou congresso anual;
- Desenvolvimento do processo de formação continuada que envolva 100% dos professores de classe nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Exatas;
- Manutenção do estudo e aprofundamento da Pedagogia Waldorf para 100% dos professores;
- Apoio financeiro para a vinda de profissionais que darão assistência pedagógica para os educadores da Educação Infantil duas vezes ao ano;
- Apoio financeiro aos professores que estão em processo de formação na Pedagogia Waldorf;
- Melhoria do equipamento das salas de artes (marcenaria, modelagem e costura) no prazo de seis (6) meses.

VII. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR:

1. Currículo do ponto de vista da Pedagogia Waldorf

“Os objetivos do ensino e da educação devem decorrer exclusivamente do conhecimento do ser humano, das suas disposições individuais e do seu desenvolvimento”.

Rudolf Steiner

Na pedagogia Waldorf, o currículo se realiza e se desenvolve num diálogo constante do professor com as crianças e com os adolescentes. A criança é assim o verdadeiro currículo.

Todas as indicações de Rudolf Steiner relativas ao currículo pressupõem que se procure entender a essência rítmica da criança e suas manifestações, a fim de ajudá-la em seu desenvolvimento por meio das “matérias” (disciplinas) que constituem o conteúdo do ensino escolar. Nesta tarefa, o método aplicado é, pelo menos, tão importante quanto a “matéria”.

Caroline von Heydebrand, pedagoga, enfatizou da seguinte maneira, o significado de um currículo Waldorf:

“O currículo ideal precisa acompanhar a imagem sempre renovada da natureza humana nas várias faixas etárias, mas, como ocorre com todo ideal, ele se confronta com a plena realidade da vida e precisa integrar-se nela. Essa realidade abrange muitos fatos: a individualidade do professor que conduz a classe; a própria classe com as características

individuais de cada aluno; o momento histórico e a localidade em que se encontra a escola que pretende realizar o currículo. Todos esses elementos alteram o plano de ensino ideal e exigem transformações e compreensão; a tarefa pedagógica, baseada na entidade do jovem, só poderá ser realizada se o próprio plano de ensino for flexível e mantiver a qualidade de imagem”.

Na atualidade, com o avanço científico e a necessidade de flexibilização dos currículos, torna-se cada vez mais insistente que a prática de ensino, a didática e a metodologia sejam baseadas numa antropologia pedagogicamente orientada.

A Pedagogia Waldorf baseia-se, como já foi mencionado, numa visão do ser humano elaborada por Rudolf Steiner, baseada numa ciência prática, moderna e ampliada pelo conhecimento da realidade anímica e espiritual. Ela leva à compreensão as fases evolutivas da infância e da adolescência, durante as quais se desenvolvem e se transformam as relações com o mundo e a capacidade de aprender.

Os conteúdos de ensino se relacionam com as respectivas faixas etárias dos alunos. Por isso a constituição das classes obedece ao princípio da idade. O que vale não é o rendimento ou uma diretriz qualquer, mas o resultado a que cada aluno pode chegar.

A Escola é um espaço pedagógico definido, em que os professores buscam o aperfeiçoamento consistente e abrangente do ser humano em formação, nos âmbitos do aprendizado, da criatividade e da formação da personalidade.

Os diversos conteúdos pedagógicos têm o caráter de um “instrumento”, de um recurso pedagógico.

A atividade destinada a formar os alunos considera, além dos resultados anteriores e imediatos, os “efeitos ainda distantes” dos elementos que compõem o plano de ensino, e contribui para que possa amadurecer e aperfeiçoar-se mais tarde o que foi aprendido e assimilado em dado momento. Trata-se de “semear”, tanto em relação à matéria como em relação à estrutura do ensino; as diversas disciplinas devem oferecer incentivos para o crescimento futuro e para novas abordagens de situações. É preciso estimular a vontade de aprender, de investigar, de criar e de atuar em grupo. A instrução deve ser vista como instrumento para o desenvolvimento e para a transformação.

Temas da atualidade como pedagogia social, higiene, sexualidade, ecologia, comunicações, informática, e outros, são integrados ao currículo. A diversidade da vida social, cultural e econômica encontra sua expressão condizente com a pedagogia, dentro do programa de ensino e nas várias formas práticas de ensinar e de exercitar.

A liberdade no ensino é o fundamento e a condição prévia para a realização da grande tarefa: “Educação para a liberdade”. Uma escola que pretende ser adequada à realidade precisa fazer com que os seus professores constantemente busquem a atualização de seus métodos e planos de ensino; o mesmo princípio vale para a estrutura do currículo e para a escolha dos temas a serem tratados. Por esse motivo, também os princípios didáticos têm apenas caráter de diretrizes.

O princípio da exemplaridade é fundamental para a realização do currículo global. De acordo com as exigências da época, um professor poderá preferir conteúdos novos àqueles do passado (sem abandonar a meta da sua atividade formadora), ou ele deixará conscientemente de fazê-lo. Ele precisa ter a coragem de proceder a uma escolha de acordo com as necessidades pedagógicas, e ele não deve prejudicar o entusiasmo de aprender, a alegria de saber, a curiosidade, a postura de pesquisa e a admiração, pela vinculação a conteúdos prefixados e a um volume de informações. A escolha de assuntos a serem tratados deve naturalmente estar sujeita a vários critérios: que temas possuem

uma dimensão universal (por exemplo, narrativas do Antigo Testamento, a transição da visão ptolomaica do universo para o enfoque de Copérnico, o motivo de Fausto como expressão da luta do homem pelo conhecimento do mundo e etc.); quais se relacionam com determinados povos (mitologia nórdica, mitos dos índios relativos à criação do mundo, sagas locais, geografia de vários países, canções dos povos, história nacional etc.) e quais os que reproduzem problemas de uma época (época do “Pequeno Burguês”, o Pós- Modernismo e etc.).

Resulta dessas questões um campo imenso para a formação, em que os temas podem ser ampliados e atualizados, mas nunca diminuídos ou eliminados no que se refere ao aspecto humano em geral, tendendo a um “modernismo” que, muitas vezes, revela estreiteza de visão.

2. Organização curricular da Educação Infantil

Para a criança, brincar é tão importante e sério como trabalhar o é para o adulto. Ou mais até, porque dificilmente encontramos um adulto tão dedicado ao seu trabalho como a criança o é à sua brincadeira. A diferença que existe entre essas duas atividades é que o resultado do trabalho do adulto geralmente se mostra em transformações causadas no meio ambiente, no mundo externo, e o brincar da criança leva muito mais a transformações internas, tanto na organização corpórea como no âmbito anímico. Ao brincar, a criança vai adquirindo experiências e vivências com as quais vai aprendendo a se situar e se comportar humanamente em seu meio ambiente. Se o adulto tenta levar estas experiências à consciência da criança, formulando com ela leis básicas da física, ele estraga a brincadeira, afastando a criança da ação e do movimento e separando-a do mundo ao qual ela ainda está totalmente unida. A criança pequena é inteiramente força de vontade. Ela só quer agir, brincar e descobrir o mundo através desta atividade infantil legítima, sendo direcionada a atividades de maneira imaginativa, propiciando concentração dos movimentos de forma fluida e harmoniosa, através de atividades como aquarela, culinária, atividades domésticas, modelagem, desenho e trabalhos manuais simples.

Se o adulto apóia essa força de vontade, dando espaço para a criança brincar sadiamente, quando ela se tornar adulta também terá vontade de agir e de transformar o mundo. Hoje em dia, muitas vezes só se pensa em educação do pensar lógico. Mas o homem não é feito só 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.

A aquisição da postura ereta e do equilíbrio, que possibilitam o andar, exige um grande esforço. O domínio total sobre os movimentos, inicialmente tão caóticos, necessita de tempo. Por exemplo, são necessários aproximadamente cinco anos até que uma criança consiga lidar com uma agulha de costura. A conquista do controle sobre os movimentos não se dá naturalmente; ela é o resultado de constantes exercícios motores que atuam sobre a formação do sistema nervoso. Uma criança inativa será conseqüentemente desajeitada.

Consciente desses fatos, a proposta educacional Waldorf na Educação Infantil é a de proporcionar às crianças um meio ambiente que lhe propicie oportunidades de se exercitar em várias atividades. A criança tem de ter adquirido uma grande segurança e domínio sobre seus movimentos corpóreos antes de ser incentivada a exercitar-se nos

movimentos mais delicados, como os necessários para trabalhos manuais. Estes, as crianças terão a oportunidade de exercitá-los quando estiverem realmente maduras, no Ensino Fundamental, nas aulas de Trabalhos Manuais. Os trabalhos manuais que exigem movimentos mais sutis pouco são feitos na Educação Infantil. A brincadeira na caixa de areia, o montar cabanas usando pregadores para unir os panos, por exemplo, também são trabalhos manuais que desenvolvem na criança um domínio cada vez maior sobre os movimentos das mãos e dos dedos. É importante ressaltar que nada disto é formalmente ensinado à criança; ela aprende por imitação.

O brincar da criança oferece-lhe ainda a oportunidade de desenvolver a fantasia e a imaginação, importantes precursores do pensar racional.

A fantasia infantil consiste em imagens que têm uma mobilidade interior comparável com a mobilidade corpórea característica desta idade. À medida que a mobilidade corpórea vai sendo dominada pelo indivíduo, também a mobilidade da fantasia vai sendo dominada e dirigida até que a criança, por volta dos 5, 6 anos, seja capaz de produzir voluntariamente representações mentais, ou seja, tenha seu pensar racional despertado.

Em nenhuma fase da vida o trabalho proporciona tanto prazer como na primeira infância. Depende muito dos pais e pedagogos conduzir a criança de tal forma que o brincar seja guiado para um trabalhar no qual, quando adulta, ela possa encontrar um sentido que lhe traga satisfações.

2.1. Creche (1 e 2 anos) e Jardim I (3 e 4 anos)

A proposta pedagógica para o maternal consiste em manter um ritmo de trabalho que é repetido todos os dias: criar hábitos de higiene, trazer vivências das estações do ano em forma de canções ou versos em cirandas, contar pequenas histórias, que podem ser acompanhadas com bonecos bem simples de teatro ou de dedos. Algumas vezes oferece-se um papel bem grande e giz de cera para “desenho”.

De acordo com suas capacidades, as crianças maiores podem ajudar o educador preparando o lanche, amassando a massa do pão, limpando a mesa etc.

A atmosfera tranqüila e alegre reina na sala a partir da postura interior do educador.

No pátio externo encontra-se uma caixa de areia com baldes de metal, pás, cascas de coco, carrinhas grandes onde se transportam vários materiais e, às vezes, o próprio colequinha.

Neste período, o desenvolvimento da criança dá um grande salto, pois sua linguagem desenvolve-se de acordo com seu domínio motor e por volta dos três anos a criança sente de maneira fisiológica sua individualidade, neste momento seu movimento refina-se e começa a relacionar-se com outro colega de maneira mais consciente, trazendo uma diferenciação social em seu brincar. Neste momento avalia-se a passagem da criança para a sala do Jardim I.

2.2. Jardim II (4 e 5 anos)

No jardim de infância dá-se à estruturação artística da sala o mesmo valor que no Jardim I. Oferece-se uma maior variedade de brinquedos, incluindo-se os de tamanhos menores como, por exemplo, bolinhas de gude, sementes, conchas e pedras pequenas.

No pátio, além da caixa de areia, há balanços, troncos de vários tamanhos para neles subir, equilibrar e pular. Bolas grandes de borracha e pernas de pau indispensáveis ao desenvolvimento do equilíbrio, das reações rápidas de destreza, da motricidade grossa, também estão presentes.

Na sala há mesas grandes que podem ser unidas para dar possibilidade a todas as crianças de se sentarem a uma única mesa. A vivência do todo, do social, é importante, por exemplo, nas refeições ou em determinadas atividades. A sala se compõe também de pequenos ambientes, como o “quarto de bonecas” ou a “vendinha”, onde há cestas de vários tamanhos com sementes, conchas, pedras, toquinhos, mas também cestas grandes com pinhas elioté, lã de carneiro não desfiada e galhos cortados em pedaços de vários formatos e tamanhos, transformados em diferentes brinquedos, conforme a imaginação de cada criança. Há vários cavaletes de múltiplos usos, mas usados principalmente para construir cabanas com panos grandes de várias cores, que também são usados como capas, saias e outras fantasias. Os quadros na parede são reproduções de obras de arte e não de caricaturas.

As atividades diárias têm um horário definido, assim como as atividades semanais têm seu dia certo para acontecer. Há o horário para brincar dentro da sala e outro para brincar fora, no pátio. Há o momento da “parte rítmica” quando o educador fala sobre as coisas do mundo, expressando-as em forma de gestos, de ciranda e dramatizações. As crianças imitam os gestos dos animais, das plantas, do pedreiro, do sapateiro etc., e assim aprendem por meio de vivências corporais. Na hora do lanche busca-se o cultivo dos bons hábitos de higiene, nutrição, assim como a socialização, o respeito e a veneração.

Geralmente o dia termina com um conto de fadas, uma história, apresentação de teatro de bonecos ou brincadeira de dedos. Nos casos em que a criança fica em dois períodos, ela então pode descansar depois do almoço e brincar livremente à tarde.

Outras atividades que as crianças fazem junto ou por imitação do educador são: cuidar do jardim, ajudar no preparo do lanche (cortando frutas ou legumes), amassar e fazer pão, bolacha ou bolo, lavar a louça do lanche, lavar a roupa das bonecas e os panos, costurar, bordar, desenhar com giz de cera, pintar com aquarela, modelar com massa de modelar de cera de abelha e outros trabalhos manuais.

No jardim são agrupadas crianças com idades entre quatro e seis anos porque o ambiente e as atividades que são desenvolvidas atendem a todas as idades, uma vez que a proposta da pedagogia Waldorf para o primeiro setênio é criar um ambiente propício para a formação, e não uma pré-escola com informações ou ensino formal. O jardim II, como o Jardim I e a Creche, é o prolongamento do lar e não uma “ante-sala” do ensino escolar. Assim como numa família os irmãos de idades diferentes educam-se mutuamente, também as crianças do jardim, em grupos de idades mistas, têm a mesma oportunidade.

A prontidão de uma criança para entrar no primeiro ano depende principalmente do domínio e maturidade da organização corpórea.

3. Organização Curricular do Ensino Fundamental.

3.1. Áreas sobre as quais se desenvolve o trabalho pedagógico.

As áreas que serão desenvolvidas, a partir da proposta curricular, são as seguintes:

Língua materna: Língua Portuguesa

Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol

Matemática: Matemática, Geometria e Desenho de Formas

Ciências Sociais: História e Geografia

Ciências Naturais: A natureza que circunda a criança e Ciências da natureza

Artes Visuais: Modelagem, Desenho, Pintura, Entalhe / Escultura

Artes Cênicas: Teatro e Eurytmia (arte do movimento)

Música: Prática de Instrumentos e Prática Coral

Trabalhos Manuais: Crochê, Tricô, Bordado, Costura

Educação Física: Ginástica e Esportes

Desenvolvem-se como conteúdos de implementação transversal:

Ética e Cidadania

Ecologia

Nutrição

Educação Sexual

Drogas / Violência

Racismo

Diversidade cultural / Questão indígena/ Afro descendência, entre outros.

Este projeto político pedagógico desenvolverá nos tópicos que se seguem duas maneiras de apresentação do currículo do Ensino Fundamental da Escola Waldorf Micael, a organização curricular horizontal e a vertical.

3.2. Organização horizontal do currículo

“Plano de ensino horizontal” significa a tentativa de descrever a inter-relação didática das várias matérias de ensino em cada ano escolar. Por trás das matérias, porém, se deve sempre visualizar a criança, que constitui, para o professor, o autêntico plano ou programa de ensino. É ela que lhe deve servir de orientação.

Ao descrevermos, a seguir, temas para as épocas e para o ensino em geral, desejamos pôr em evidência, além da informação objetiva e concreta, as qualidades que se coadunam com a evolução anímica, mental e física da criança.

3.2.1 Currículo horizontal do 1º ano do Ensino Fundamental.

Em seu conjunto, os primeiros anos da criança na escola têm caráter homogêneo, devido à própria natureza da criança.

A perda das características do primeiro setênio ocorre paulatinamente, assim, o 1º ano do Ensino Fundamental, no qual a criança tem seis anos, ainda revela uma participação onírica perante a vida e o mundo ao redor, similar ao ambiente dos contos de fadas.

Durante o 1º ano do Fundamental, a criança vive intensamente o movimento, os ritmos e as rimas. Ela assimila rapidamente a poesia, os versos e canções, decorando facilmente as seqüências numéricas simplesmente pela repetição rítmica.

Este caminho é vivificado com a presença do elemento artístico nas aulas, seja através da pintura, da modelagem, da vivência musical, do desenho livre e dos trabalhos manuais.

Para o cultivo da música, o professor utilizará as imagens das festas cristãs e os elementos da natureza, tais como animais, flores, primavera etc.

A euritmia traz uma riqueza ímpar para a criança, pois além de trabalhar os movimentos ligados às vogais e consoantes, traz as canções que são permeadas de alegria, ritmo e rima.

3.2.2 Currículo horizontal do 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

A Pedagogia Waldorf acredita que o ensino escolar não deve ser apenas a transmissão de conhecimentos, mas, em sentido mais amplo, a educação e a formação do homem, fornecendo-lhe um espaço saudável para ele se revelar através dos conhecimentos que ele já carrega consigo.

A criança sadia vive em seu mundo, movimentando-se segundo seus impulsos. Ela segue seus instintos, seus desejos. Precisa de uma orientação, de um modelo. Na expectativa de encontrar o caminho para si e para a liberdade, a criança precisa vivenciar o mundo como um desafio, como um campo onde se exercitar. A criança, como ser individual, dificilmente encontraria, sem a ajuda de um educador, o meio para se integrar no mundo e na própria corporalidade, de tal modo que possa conduzir-se na evolução rumo à autonomia, à capacidade de julgar e à faculdade de se auto determinar na idade apropriada.

Há uma matéria alheia ao currículo comum de muitas escolas, o **desenho de formas**, muito trabalhada durante o Ensino Fundamental. Nos três primeiros anos são realizados certos exercícios básicos: formas curvas e retilíneas, praticadas, de início, com o corpo inteiro (andar, correr, movimentos amplos dos braços e das mãos) são em seguida trabalhadas no papel na forma de desenhos; isso exige da criança uma orientação concentrada numa área que, basicamente, é própria dela: a do movimento.

Essas formas são inicialmente desprovidas de “significado”. Dessa maneira pode ser apalpada e vivida a qualidade intrínseca de uma forma em seus movimentos.

O desenho de formas constitui, além disso, um caminho excelente para o aprendizado da escrita. No terceiro e no quarto ano escolar, esses exercícios básicos são complementados por desenhos simétricos e por elementos formais livres ou prescritos.

Nessa vivência qualitativa do ato de desenhar, o pensar, a representação e a vontade apelam para o sentimento; ou, em outras palavras, este é chamado a constituir um órgão de percepção também.

(Kranich e outros, “Das formenzeitigen”, Stuttgart, 1922).

De início, o ensino da **língua materna (Língua Portuguesa)** visa igualmente à vivência da qualidade dos seus sons, da rima e do ritmo. Deduzindo a forma das letras de uma imagem num contexto que se relaciona com o caráter do fonema, a criança pode chegar a ter uma relação individual com as várias letras e com toda a atividade de escrever. No terceiro ano, as letras impressas minúsculas se juntam às letras maiúsculas do segundo ano, de maneira que se pode passar, no quarto ano, à escrita cursiva. É só no terceiro ano que se usa um livro de leitura; antes disso, só se lê o que foi escrito pelo próprio aluno. O primeiro ensino da gramática começa no quarto ano, distinguindo sentenças afirmativas, interrogativas e exclamativas, e as três classes gramaticais essenciais de palavras (substantivos, adjetivos e verbos).

O ensino de **línguas estrangeiras** deve ser mencionado como algo equivalente ao ensino da língua materna. As crianças aprendem, desde o segundo ano, duas línguas estrangeiras. Do segundo ao quarto ano, ainda não escrevem nem aprendem gramática, penetrando nas línguas estrangeiras apenas pela fala, oralmente, por meio de contos de fada, narrações e poesias trabalhados no caderno através de desenhos. As crianças se familiarizam, através destas línguas, com um outro enfoque em relação ao mundo. Isso é essencial para a formação de conceitos vivos, sem se restringirem às perspectivas abertas somente pela língua materna.

Aquilo que se narra às crianças acompanha o seu desenvolvimento e amadurecimento. Nos **contos de fada** (2º ano), é vivenciado o homem como um todo, assim como o animal, a natureza e o céu. Nas **fábulas e lendas** do 3º ano, incluindo-se aí as histórias da vida de santos, tem-se a exemplaridade de narrativas que caracterizam as qualidades anímicas do homem e sua luta na superação de fraquezas e erros; no 4º ano, as narrações da **criação do mundo e do Velho Testamento** falam da história do homem sob a autoridade de Deus e sua responsabilidade para com a Terra. Isso vale principalmente para as civilizações orientadas pelo cristianismo. Já para as escolas Waldorf em países budistas, hinduístas, maometanos ou israelitas, procuram-se temas análogos.

O ensino das matérias práticas no 4º ano como **“Agricultura e Construção de casas”** e **“As profissões”** tem como objetivo um caminho em “direção ao mundo real”. Convém lembrar que as atividades relacionadas com o tema são, sobretudo, realizadas na prática. O ensino de matérias práticas tem, também, a finalidade de familiarizar a criança com os fenômenos da natureza no decurso do dia e do ano. O conteúdo desse ensino inspira-se naturalmente nos dados da região, no nosso caso o Ceará, trabalhando

a pesca através de passeios de campo, visita às bordadeiras da região, a construção de algo útil para a escola (uma casinha para as crianças da educação infantil ou um forno à lenha e etc.). No caso da agricultura a turma vivência durante o ano inteiro o cultivo da terra na construção de uma horta na escola. Aquilo que se trabalha nessa idade é, ao mesmo tempo, preparo e alicerce para os conteúdos ecológicos e econômicos posteriores.

Na **Matemática**, como em outras disciplinas, o ensino se faz do todo para as partes. A maneira pela qual a criança aprende a calcular, plasma o cérebro do adulto. Dependerá destas aulas o fato do adulto pensar mais tarde sintética ou atomisticamente. Porém não convém ficar só na forma analítica de abordagem da matéria, sob o perigo de se perder o aluno numa só direção. O professor usará do sintético ou do analítico no momento e na dosagem adequados ao desenvolvimento do trabalho.

A introdução dos números no 2º ano não enfoca apenas o seu valor quantitativo. O número dois não é apenas a soma de 1 mais 1; é também a dualidade, as polaridades de que a existência das coisas no mundo se constitui. Assim também são vivenciadas as quatro operações fundamentais, conjugando vivência, aprendizagem e domínio da técnica da representação em contas armadas até o 4º ano. O contar rítmico, as tabuadas e os cálculos mentais intensamente praticados nestes primeiros anos de escola, permitem às crianças vivenciar o aspecto dinâmico da atividade mental.

O contraste deste aspecto dinâmico de atividade mental é vivenciado na **Pintura** com aquarela, que visa penetrar na intimidade da cor. Perguntas como, “que sensações ela estimula?”, “quais as qualidades anímicas que se relacionam com as cores básicas, o azul, o amarelo, o vermelho?”, são realizadas pelo professor aos alunos. A finalidade do ensino da pintura nestes primeiros anos não é a imagem de um objeto exterior ou a sua ilustração, mas a percepção da linguagem íntima das cores como vivência da alma.

Na **Música**, a vivência primeira é com o som, assim como na Pintura, a vivência primeira é com a cor.

No 2º ano, a introdução do ensino da flauta tem todo um ritual de cuidado e apreço pelo instrumento, que trabalha a corrente respiratória e desenvolve a habilidade manual e a percepção auditiva.

Trabalham-se as músicas com intervalos de quinta no 2º ano, passando, já no 3º ano, para intervalos de oitava. A escrita e a leitura de notas musicais, semelhantemente aos primeiros elementos de ortografia e de gramática, começam no 4º ano, quando se passa da música pentatônica à música diatônica, acrescentando-se também o instrumento de corda, o violino.

Matéria própria das escolas Waldorf, a **Euritmia**, imprescindível ao currículo pelo caráter formativo de sua atividade, acompanha tanto no conteúdo como na forma, o momento evolutivo da criança.

No ensino da **Ginástica**, que trabalha com a corporalidade, procura-se do 2º ao 4º ano tornar a criança ágil em seus movimentos por meio de uma ginástica lúdica. Ela

aprende através de jogos e brincadeiras de roda tradicionais, que tem em si também um forte componente social.

A habilidade corporal é também a meta do ensino de **Trabalhos Manuais**, do qual participam tanto os meninos como as meninas. O desenvolvimento e o treino da motricidade fina é um assunto pedagógico geral e não depende de sexo; ele se relaciona com processos neurais e cerebrais. Os trabalhos manuais dão ensejo para que a criança perceba de imediato, na realidade bem objetiva em que a atividade acontece, o erro de algum ponto ou movimento executado, sendo o próprio desempenho o critério direcionador do trabalho da criança.

Como se trata de uma atividade artesanal, a aula de trabalhos manuais produz algo que tenha utilidade prática, como por exemplo, panos para louça, rede, assento de panela, bonecas de lã etc.

Em resumo, esses três anos podem ser caracterizados da seguinte maneira: o importante é conduzir a criança ao contato com o mundo, levando em conta a necessidade elementar de se conhecer também a realidade interior da natureza, da fala, dos sons e das técnicas culturais criadas pelo homem. É importante que a criança venha a respeitar não só aquilo que existe, mas também aquele que sabe produzi-lo. Dessa maneira, a familiarização com o mundo estimula também o desejo de saber fazer algo; surge daí a motivação para aprender.

3.2.3. Currículo horizontal do 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

A partir do 5º ano, a situação anímica da criança é diferente daquela dos três anos anteriores. A relação entre a natureza e o homem se distanciou: anteriormente, o mundo e a criança eram unos; agora, tornaram-se diferenciados criança e meio ambiente.

“O período depois do nono ano de vida é particularmente importante, porque surgem – como uma questão crucial – perguntas, muitas perguntas, todas elas no sentido de distanciar-se do meio ambiente e também do educador. Essas perguntas nem sempre são formuladas expressamente, mas elas existem. A criança quer saber se o professor enfrenta a vida com segurança e com habilidade, se ele sabe o que quer; e ela sente, principalmente, qual é o posicionamento anímico do professor” (Steiner, GA 303 p. 178).

Surge então, após os primeiros anos de envolvimento da criança no todo, além da diferenciação no espaço, a diferenciação no tempo. Ela não sente apenas o “antes” e o “depois”, mas também os relaciona entre si. Chega então, ao redor dos 12 anos de idade (7º ano), o momento em que ela não procura apenas causas, mas quer produzi-las, além de observar os efeitos. Seguem-se exemplos dessa tendência em todas as matérias do ensino.

No ensino das línguas, a criança começa a diferenciar, tanto na língua materna (língua portuguesa) como nos idiomas estrangeiros, o próprio espaço lingüístico. Rudolf Steiner a respeito disso diz:

“Antes dos nove anos, a relação da criança com a fala é emocional. Mas sua autoconsciência não poderia desenvolver-se, se nela não fossem introduzidos elementos

racionais. Por isso é importante introduzi-los por meio de regras gramaticais, principalmente na língua materna, eventualmente também nas línguas estrangeiras; as regras vêm depois que a criança sabe falar.”

(Steiner, loc. cit. p. 226)

Para as línguas estrangeiras, isso pressupõe o começo da capacidade de escrever na língua em questão. O elemento temporal da língua é vivenciado através da conjugação dos tempos verbais. Os aspectos culturais são inseridos paralelamente aos conteúdos gramaticais, enquanto que as recitações de poemas, músicas e pequenas peças teatrais vão aprimorando a oralidade e o vocabulário.

O ensino da Língua Portuguesa oferece à vida anímica, que está se diferenciando, as formas de expressão adequadas. Dessa maneira, as mudanças que ocorrem nas crianças desta idade, como a forma de se relacionar com o mundo, podem ser vivenciadas de forma bastante clara no estudo dos discursos direto e indireto e nas formas passiva e ativa de ação, conteúdo que compõe o currículo do 6º ano.

A distinção entre desejo, intenção e realidade, vem a constituir, para o aluno do 7º ano, mais uma variedade de relações frente à realidade, através do uso do tempo verbal subjuntivo. Essa relação com a realidade é também exercitada com a redação de cartas comerciais. No ensino das línguas estrangeiras, conversas sobre situações da vida prática constituem algo que corresponde ao objetivo exposto.

Também nas aulas de Música se estuda a “gramática da música”. Em conexão com o ensino das operações – em que se trabalha o cálculo com frações no 5º ano -, estudam-se os valores de “tempo”, além da escrita dos Neumas, iniciada no 4º ano. As relações entre tonalidades principais e secundárias levam à compreensão da cadência (não pela teoria musical, mas pela prática); de acordo com o princípio da causalidade anímica, a diferença entre as tonalidades maiores e menores é treinada através do uso da terça maior e menor. Daí se desenvolve a polifonia simples a partir do uso da voz única.

O ensino de Eúritmia se relaciona necessariamente com o da Língua e o da Música. Recorre-se às várias formas do elemento gramatical na eúritmia da fala, e às várias tonalidades, maiores e menores, na eúritmia musical (no 7º ano). No andar rítmico e cadenciado aparecem os valores das notas relacionados com o ensino da Matemática; nas formas geométricas, o movimento e sua relação com a Geometria dos 6º e 7º anos.

Nas aulas de Matemática do 2º ano, a unidade tinha sido o ponto de partida para a vivência dos números, assim como para o ensino do cálculo. No 5º ano, a unidade como um todo é quebrada, surgindo as partes que se relacionam, logicamente, com o todo. Trata-se das frações: seu conceito, seu valor quantitativo e qualitativo e a seqüência da matéria em frações decimais e números decimais até o cálculo das porcentagens – preparo do pensar lógico e causal, no 6º ano.

O ensino do Desenho de Formas ganha um componente construtivo forte pela formação de motivos trançados. O belo combina-se com o exato, exigindo do aluno muita atenção. O desenho de formas vem a ser geométrico no 6º ano, inicialmente sem o uso

da régua e do compasso. Durante os primeiros quatro anos do desenho de formas (2° ao 5° anos), as crianças adquiriram profundas percepções do círculo, da reta e dos ângulos; estes passam a ser desenhados agora com grande precisão. É só no 7° ano, quando a mão e os olhos estão bem treinados, que se inicia o uso dos instrumentos na Geometria.

No ensino de **Desenho**, o aspecto “causal” será encontrado no desenho “preto e branco” (ou claro e escuro), que se desenvolve a partir da pintura. A pintura de aquarela é completada no 7° ano com o desenho em carvão; isso leva ao problema de “luz e sombra”. A sombra correta precisa ser elaborada de acordo com o foco de luz que a determina.

Os conhecimentos pátrios (5° ano), mais amplos e abrangentes até então, têm por objetivo a **geografia** e a vida econômica da região vizinha, pondo em destaque a dependência das condições naturais do solo e das transformações históricas. A geografia propriamente dita (6° ano) tem por objetivo a pátria como um todo e sua situação em relação a outros países, inclusive com uma rápida visão da terra inteira. Cabe aqui um papel importante ao aspecto social referente à convivência dos povos e ao relacionamento responsável com a natureza (ecologia).

Há que se mencionar, nesse contexto, também a **Astronomia**, ligada à Geografia. É muito importante, nessa matéria, proceder fenomenologicamente, capacitando o aluno a descrever os fenômenos que se podem observar no céu. As imagens obtidas pela observação podem ser relacionadas racionalmente, com a finalidade de se conseguir uma noção das condições visíveis no céu a partir da terra. “As crianças começam a entender que as condições observadas no céu forjam o aspecto da terra e a vegetação que nela existe” (E. Fucke, p. 175). No ensino da **Geografia**, as crianças devem também vivenciar a coexistência dos homens e suas mútuas dependências.

Já foi mencionada a importância de um ensino qualitativo das **Ciências Naturais**. Tem-se no 5° ano o estudo do homem, **Antropologia**, partindo do todo para as partes – cabeça, tronco e membros, sem minúcias e detalhes, porém com enfoque em suas sábias relações e seu caráter transformador da natureza em cultura.

A época de **Zoologia**, em seu primeiro momento (5° ano), enfoca o animal em relação ao homem, observando junto às crianças que o homem não é especializado, ao passo que toda espécie animal desenvolve capacidades específicas, de maneira unilateral e em prejuízo de outras: são sentidos específicos, determinadas maneiras de se locomover, que se encontram também no homem, mas permanecem em estado rudimentar e em proporção harmoniosa com outras capacidades. Dessa maneira, ele é, ao mesmo tempo, a síntese e a forma primordial de todo o reino animal – qualquer forma animal poderia ser derivada da figura humana por uma unilateralização externa.

Quando se estuda o mundo vegetal, em **Botânica** (6° ano), temos como foco a planta em si, sem idéias de “utilidade” para o homem. Para tratar da evolução das plantas, o professor trabalha a seqüência ascendente das plantas primitivas às mais evoluídas relacionando-a com as fases evolutivas da criança e do adolescente. Assim o desabrochar anímico da criança – que os alunos conhecem por experiência própria – se

apresenta nas diversas formas vegetais como imagem visível da diferenciação e da realização de novas capacidades.

Além disso, os alunos descobrem a relação das plantas com a terra e com o sol, as transformações no decorrer do ano e as variações geográficas. Dessa maneira, os dois enfoques principais – a evolução e o aspecto ecológico – estão presentes de uma maneira que convém à criança, como linha fundamental do ensino da **Biologia**. Além disso, aparece no 7º ano, pela primeira vez, o mundo mineral com a **Mineralogia**, ao lado da Geografia.

As aulas de **História** devem começar no momento em que a criança se torna capaz de desprender-se da sua ligação com a época atual e de formar conceitos relacionados, sob forma de imagens, com o passado. O momento apropriado situa-se entre os 11 e 12 anos. Os alunos do 6º ano vêm a conhecer fatos relativos à história dos povos orientais, isto é, fatos relacionados com a antiga Índia, com a Pérsia, a Mesopotâmia, o Egito e a Grécia. No 7º ano eles vêm a conhecer a história de Roma e da Idade Média e as transformações que têm resultado na cultura da Europa.

Difícilmente uma matéria é tão intensamente fundamentada na causalidade como a **Física**, cujo ensino também começa no 7º ano. De início, não são as teorias e hipóteses que contam, mas a vivência de fenômenos fundamentais da acústica, da ótica, da termologia, do magnetismo e da eletricidade. Não está incluída nessa relação a mecânica, matéria do 8º ano. Convém a esse respeito frisar o seguinte: a mecânica implica o estudo das forças da gravidade não propício ainda às vivências dos alunos do 7º ano. À medida que o jovem penetra na fase de “amadurecimento”, isto é, da puberdade - em que está exposto às forças de seu peso - ele encontra essas forças em sua aplicação útil na mecânica.

Uma ampliação e diferenciação ocorrem também nas matérias práticas. A **Jardinagem** dará ensejo de conhecer a relação entre o tempo e o espaço no mundo das plantas.

Nas aulas de **Trabalhos Manuais** do 5º ano, aplica-se o ponto-cruz, de acordo com o desenho elaborado pelo aluno. O cruzamento de linhas em X do ponto cruz, como o entrelaçado dos desenhos de formas ou o cruzamento dos movimentos eurítmicos nesta época, trabalham a individualização crescente do aluno, a distinção do “eu” e do mundo de forma artística e harmoniosa. No 6º ano tricotam-se, com cinco agulhas, luvas e meias. No 7º ano há a costura de animais de pano que exige, quando se recortam os contornos, uma clara representação mental da forma definitiva em três dimensões. Na confecção deste trabalho fica evidente a relação de causalidade: a confecção do animal determinada pelo seu projeto, o desenho do animal no papel e o molde para o recorte do tecido.

Esses trabalhos “moles” são complementados pelas atividades artesanais “duras”, das quais, obviamente meninos e meninas participam em condições de igualdade. A **marcenaria** e o **entalhamento**, através do uso apropriado da madeira e das ferramentas, fazem o aluno vivenciar um trabalho repleto de objetividade e foco, em que o que está em

questão é o “certo”. Isso é treinado nas atividades de serrar, entalhar, limar e afiar. A resistência do material é pequena nos trabalhos manuais (exceto quando se trata de couro), mas a madeira implica um desafio bem maior. Esse desafio precisa ser aceito e transformado, pela atividade manual, num resultado positivo.

Algo semelhante ocorre no ensino da Ginástica. Os jogos passam a ter uma finalidade – por exemplo, nas corridas de estafetas é preciso aceitar um desafio. Isso se manifesta na ginástica de aparelho – que agora começa, com o atletismo e a natação; esta exige a capacidade de se mover corretamente num ambiente diferente. Lutas greco-romanas, assim como jogos com regras bem claras devem ser inseridos.

Convém frisar o seguinte: é sumamente importante que não seja interrompida a ligação entre a criança e o mundo nesse período em que ela se distancia gradativamente do seu ambiente de origem. Torna-se necessário um novo tipo de compreensão e de entrosamento. A capacidade de atuar no mundo (as novas disciplinas abrem o caminho para isso) exige a capacidade de compreendê-lo. Retratando esta reflexão, Steiner diz: “quando eu atuo a partir de uma compreensão baseada num fundamento moral, minha atividade será benéfica para esse mundo”. Essa dedicação ao mundo é, na realidade, a manifestação de um Amor que é, ao mesmo tempo, engajado e objetivo.

3.2.4. Currículo horizontal do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Nos 8º e 9º anos, o aluno está no limiar da adolescência; entre os 12 e 14 anos de idade, seu relacionamento com o mundo passa realmente por uma profunda transformação. A segunda mudança física, radicalmente caracterizada freqüentemente por um enorme crescimento, implica também uma sensível transformação interior. Até esse momento, o comportamento da criança tinha sido marcado por uma vida anímica essencialmente interior; agora ela irrompe com sua puberdade para fora, para o mundo ambiente, para a periferia do seu corpo até os músculos e ossos. Comenta Rudolf Steiner que os adultos ficam freqüentemente estarecidos diante dessa transformação e esquecem que o jovem está igualmente assustado, mas esse susto, que sente intensamente, ele não quer que seja percebido pelos outros. O jovem quer mostrar sua individualidade nesse ambiente novo apenas depois de ter adquirido certa segurança. Antes disso, ele permanece muito escondido e encoberto por máscaras.

“Nos meados da juventude... o jovem vivencia seu período característico, indo de um passado que ele conhece, a um futuro que apenas pressente” (H. Muller – Wiedemann 89 p. 119).

Esse futuro pressentido já tem, para o jovem, um caráter de algo que realmente existe. Ele se sente como um ser isolado, mas também como parte da humanidade. Isso fica ainda mais nítido com a maturidade sexual. É o momento da maturidade para a vida e sentimento de responsabilidade para com o mundo. Rudolf Steiner descreve pedagogicamente a questão:

“Procuramos desenvolver o ser humano pelos princípios da Escola Waldorf de modo que ele possa revelar o que existe no indivíduo, e aquilo que o integra corretamente no mundo” (Steiner GA 307 p. 198).

O que freqüentemente é considerado como “falta de forma” ou como “vaguear a esmo”, pode também ser interpretado como a busca do jovem no mundo vivenciado de uma nova maneira.

Na transição da infância para a adolescência ocorre, além das transformações físicas e anímicas, uma mudança de consciência e de mentalidade. Desenvolve-se cada vez mais o raciocínio conceitual, que procura estabelecer relações entre os fatos isolados e chegar a uma nova síntese, superando os fenômenos separados e situações isoladas.

“As vivências precisam ser integradas num contexto de causalidade recíproca para não se embotarem ou permanecerem em superficialidades vãs. Importante é cultivar o elemento básico de toda atividade científica: o pensar sintético (integrado)”. (P. Buck/M.V. Mckensen, Köln, 1990, p. 22).

Nesse sentido, a **Química**, matéria que surge no 8º ano, constitui um desafio e uma chance: de um lado, trata-se de conhecer o mundo das substâncias e de suas qualidades; de outro, a formulação de conceitos a partir do que se percebe, do que se vê, tendo o aluno um novo confronto, aprofundado, com o mundo. Para tal, existem possibilidades bastante ricas na química inorgânica e em suas experiências fenomenológicas. O fogo e a combustão são tratados já no início da época (eles são afins à vida anímica das crianças e dos adolescentes), levando os estudos aos ácidos, às bases e aos metais, passando pela calcinação; os aspectos culturais relacionados a esses assuntos são sempre motivos de enriquecimento do conteúdo. O ensino da Química no 9º ano exige colocações diferentes: os fenômenos e processos orgânicos são de compreensão bem mais difícil. O aspecto processual do conhecimento dos fenômenos vitais orgânicos, formação e transformação de substâncias, exige uma forma de pensar e de conceituar que faça jus à realidade do elemento orgânico, vivo, com a responsabilidade e a maturidade (acima esboçadas), que o conhecimento requer.

A matéria principal do ensino da Física no 8º ano é a Mecânica. Exercitando e brincando com experiências relativas à Mecânica, o aluno se familiariza com o pensamento sistemático das ciências, conseguindo pôr ordem em seu raciocínio. É também importante o contato com a objetividade prática do conhecimento das leis que estão presentes nas criações do homem em todos os campos de sua atividade.

É no 9º ano que o aluno vê ampliado o conhecimento da Mecânica, base para a compreensão de outras leis da Física, quando se estuda o mecanismo da máquina a vapor, do telégrafo, da hidráulica e da hidrostática.

Os elementos quantitativos e as fórmulas começam também a se evidenciar: cálculos relativos à velocidade do som, à pressão, a regra áurea da mecânica e etc.

Depois do estudo sistemático do 7º ano, o ensino de Geografia se dedica às regiões ainda não especificamente tratadas como Europa, África e Ásia. Dá-se ênfase às condições espirituais, culturais e de vida das regiões distantes. Essas considerações, baseadas em dados geográficos, transmitem aos alunos a noção de “individualização”, justamente na época em que eles se individualizam cada vez mais durante a puberdade. O estudo de fenômenos culturais faz com que a atenção das crianças se dirija às questões anímicas, às características de outros povos, preparando dessa maneira as transformações da vida anímica que ocorrerão durante a adolescência.

Algo semelhante acontece nas Ciências Naturais. Aqui também é o homem que está no centro; Rudolf Steiner sugere para o 8º ano – último momento em que é possível um enfoque não egoísta do ser humano – temas relacionados com a higiene e com a alimentação. Isso permite estabelecer uma ligação com a Jardinagem, pelo estudo das plantas de cultivo, dos alimentos provenientes de todas as regiões da Terra. Começa no 9º ano o estudo do corpo humano. A época de Antropologia traz o conhecimento do esqueleto, da mecânica dos ossos e dos músculos, inclusive a comparação com esqueletos animais. Pertence a essa matéria também o estudo dos órgãos da visão e da audição.

Essa “descoberta do ser humano” tem consonância com o ensino de História do 8º ano, época das grandes descobertas, o contato com novos continentes e novos grupos humanos. O começo da mentalidade científica durante o Renascimento e a revelação da vida anímica individual em luta com a imagem do mundo transmitida, em épocas anteriores, pela fé, relacionam-se com a fase psicológica que o aluno atravessa no início da puberdade. O jovem precisa ser integrado no mundo pelo estudo da industrialização e da Revolução Industrial e pela atuação do homem na ordem social até a época atual, temas abordados no 9º ano. O aluno pode, dessa maneira, vir a ser um cidadão deste mundo, vivenciando a transformação do mundo pelo homem, percebendo as relações de causalidade nas condições exteriores da existência.

A descoberta do ponto de fuga (8º ano) – para onde tudo conflui e de onde tudo irradia – durante o Renascimento, fornece os temas do ensino do Desenho e da Pintura. Um elemento de estruturalidade vem completar a área das Artes, através de exercícios de perspectiva relacionados com as obras de grandes mestres (Dürer, Leonardo da Vinci e outros). Depois de ter chegado a essa região “morta” do desenho, é preciso começar a vivificar o aluno novamente. É a cor que deve novamente exprimir o conteúdo anímico de uma obra. Trata-se, não de um mero colorir, mas de uma representação adequada, objetivamente correta.

No ensino da Língua Portuguesa do 8º e 9º ano, constituem seu tema a análise morfosintática e além de outros assuntos as interjeições, manifestações de natureza sentimental, entendidas corretamente e transmitidas em expressões lingüísticas. Em nossa época, caracterizada por certo mutismo da juventude e pela sua busca de uma linguagem própria, o ensino da língua materna pode constituir uma ajuda significativa. É preciso praticar a recitação, individual ou em grupo, de textos ritmados ou em prosa. É possível dedicar-se a uma nova maneira de trabalho, usando diversas formas de sentenças. É possível descobrir, por meio de exercícios apropriados, qual o “temperamento” que predomina em determinado texto e a procura de uma resposta a essa pergunta pode suscitar um vivo interesse: temperamento sanguíneo, melancólico, colérico, fleumático.

Ao prestar atenção a essas características, os alunos passam a observar não só uns aos outros, mas começam também a entender a linguagem proferida por certos poetas em obras épicas, por exemplo. Talvez não seja inicialmente tão fácil encontrar exemplos na literatura; mas uma vez familiarizados com as particularidades de uma linguagem cunhada pelo temperamento, os alunos têm prazer em procurá-las

(cf. E. Dühufort: Der Sprachbau als Kunstwerk, p. 269-295).

Isso leva a considerações e exercícios relativos ao estilo e às particularidades da poética, lírica e épica. Nesta época dá-se também muita atenção às figuras de linguagem (metáfora, metonímia, etc.) e ao drama que deve ser lido, recitado e apresentado em palcos como peças teatrais. Nessa atividade, o trabalho em conjunto dedicado a uma obra de arte lingüística é um elemento de capital importância.

Observações semelhantes são válidas para o ensino das Línguas Estrangeiras. Exercícios de redação vêm completar os conteúdos geográficos e antropológicos, ou seja, relativos a problemas humanos em geral. Nesse contexto, convém mencionar também os temas das narrações. O aluno vem a conhecer muito daquilo tudo que pode ampliar o seu interesse pelos povos e regiões estrangeiras através do trabalho redacional.

É oportuno mencionar mais uma vez uma outra matéria relacionada com a Geografia e com a História: a **Astronomia**. Levando em conta essa relação, trata-se da visão do Universo de Copérnico e dos fenômenos astronômicos em várias regiões da terra. O enfoque não é, nesse caso, abstrato, e sim, baseado em observações dos fenômenos astronômicos.

De maneira análoga ao ensino da Física, fórmulas aparecem no 8º ano, nas aulas de **Matemática**. A álgebra e as equações surgem, partindo da fórmula dos juros (6º ano). Uma vivência da “perspectiva” aparece com o cálculo das raízes. Penetra-se também, pela primeira vez, no espaço dos números negativos. O pensar sintético é também treinado pelos cálculos práticos, por exemplo, na contabilidade, cujas noções básicas constituem um assunto para o 8º ano escolar.

Na **Geometria** é praticado, principalmente, o método baseado em demonstrações, seja na congruência dos triângulos, – tudo que se refere a definições de triângulos e seus ângulos, aos círculos inscrito e circunscrito etc. – seja nas demonstrações do teorema de Pitágoras e dos teoremas conexos relativos à altura e aos catetos. A exercitação constante e repetida, baseada em demonstrações representadas por meio de desenhos, é um treino da vontade e da capacidade de julgar que ora se desenvolve.

Também em relação ao ensino da língua materna, trabalha-se o **Teatro** no 9º ano. A peça a ser apresentada é algo bem mais ampla do que as pequenas peças e cenas isoladas que faziam parte, desde o 2º ano, do ensino das línguas, da História, dos conhecimentos pátrios, da Zoologia etc. Nessa peça da classe, existe, pela primeira vez, a possibilidade de dar forma a algo anímico e emocional, sob a proteção da “máscara” de um papel de uma personagem. Além disso, uma síntese das muitas capacidades adquiridas ao longo dos anos pode ser conseguida na peça, pela confecção dos cenários, pela costura da indumentária, pelo desenho dos anúncios, pela redação dos convites e programas, pela coreografia em geral, além da fala e do exercício de ser verdadeiro graças à verdade necessária da expressão de uma personagem.

Já falamos da habilidade manual ao mencionarmos o ensino de **Trabalhos Manuais** nos três primeiros anos. Essa habilidade vem agora a ser desenvolvida sob o

ponto de vista artesanal. Treina-se, no 9º ano, a costura com a máquina de costura, produzindo peças complicadas como camisas, blusas, calças, saias e vestidos.

Se o ensino de Trabalhos Manuais tinha, antes, um caráter essencialmente funcional, agora vem a ter um caráter artesanal e artístico, sem desconsiderar o prático. Em “trabalhos manuais duros”, no campo específico da marcenaria, o aluno deve criar uma forma que corresponda a uma combinação da funcionalidade com a estética; por exemplo, um talher para salada, um suporte para fotografias ou um castiçal. A confecção de um brinquedo móvel exige conhecimentos de mecânica, já que o funcionamento não deve apenas ser entendido, mas projetado.

Nas considerações destas últimas duas matérias acresce um elemento que ainda não havia sido claramente exposto: o da superação do egocentrismo. Além de outros objetivos, é na **Jardinagem** que se luta contra a indiferença diante dos fatos da vida, contra o comodismo, a antipatia ou o medo. A necessidade de enfrentar o clima é um desafio; o aluno também aprende e executa tarefas difíceis na área, como por exemplo, o transplante. É bom vivenciar tudo que se refere à jardinagem durante um ano: da sementeira, do cultivo (regar, cavar, sachar) até a colheita, e também a venda de produtos. Isso requer uma conscientização das obrigações envolvidas, e esse engajamento é ainda maior quando se trata de arbustos e de árvores, uma vez que os resultados não são visíveis imediatamente, mas requerem uma previsão que abrange muitos anos.

Enquanto o ensino de História se refere à compreensão do passado – embora uma previsão do futuro possa eventualmente ocorrer no 8º ano, a Jardinagem implica responsabilidade pelo futuro.

O autodomínio, baseado na auto-percepção, aparece claramente como um elemento essencial da **Ginástica**. Aqui são trabalhados várias espécies de saltos, resistência no tempo através da corrida e jogos com bola que apelam para importantes impulsos sociais. A puberdade traz, pela primeira vez nesses oito anos, uma diferenciação e uma separação dos sexos. Enquanto se trabalha, nos meninos, o exercício da força, as meninas desenvolvem, principalmente, a elasticidade corporal.

Resumidamente, convém frisar, em relação ao currículo dessa fase, as metas:

- Levar os alunos a um trabalho em harmonia com as leis do mundo.
- Nesse empenho, não ficar em silêncio, mas dialogar com eles, numa nova linguagem.
- Levar à experiência de que o conhecimento leva a julgamentos objetivos.
- Fazer surgir novas perguntas enquanto os julgamentos e opiniões são emitidos.

3.3. Organização vertical do currículo 2º a 9º ano do Ensino Fundamental.

Enquanto que o plano de ensino horizontal constitui uma visão de conjunto das várias disciplinas em determinado ano, ou em vários anos, o plano de ensino vertical é a

seqüência dos conteúdos e a eventual transformação das metas do ensino dentro de uma determinada disciplina.

3.3.1. Língua Portuguesa

2º ano:

Linguagem Oral - Exercícios de fala com movimentos rítmicos e gestos, dos versos das letras introduzidas. Ouvir e recontar contos de fada.

Escrita – Introdução das letras maiúsculas (letra de forma) através de frases, palavras e letras; cópia e exercícios que levam à escrita independente.

Leitura – Leitura em coro do que cada aluno escreveu como estímulo à vontade de ler independentemente.

Gramática – Cultivo da linguagem correta.

Narração – Contos de fada.

3º ano:

Linguagem Oral – Versos curtos de fábulas falados em coro; dramatização em coro de lendas da vida de santos.

Escrita – Letra de forma minúscula; cópia de frases e textos curtos; estímulos ao desenvolvimento da vontade própria para escrever; escrita de palavras e frases curtas dos conteúdos aprendidos.

Gramática – Exercícios para a percepção da diferença de palavras que expressam objetos e ação; percepção do estilo de entonação de frases afirmativas, exclamativas, interrogativas e negativas.

Narração – Fábulas e lendas de santos, contos da natureza.

4º ano:

Linguagem Oral – Cultivo do ritmo e da melodia nos textos, do belo na fala, através de conteúdos relativos à criação do mundo e ao Antigo Testamento.

Escrita – Letra cursiva. Pequenas redações independentes relacionadas às disciplinas. Cópias com precisão e letras com traços firmes; zelar pela ortografia, a partir do ouvir. Pequenas cartas comerciais.

Leitura – Leitura dos próprios textos; leitura de textos conhecidos e desconhecidos. Livro “A luz do Sol”.

Gramática – As três categorias gramaticais básicas: verbo, substantivo e adjetivo. Observação da melodia da frase para a percepção da pontuação gramatical. Sinais de pontuação.

Narração – O Antigo Testamento.

5º ano:

Linguagem Oral – Exercícios para vivência de espaço e tempo. Recitação de conteúdos das matérias. Métrica: aliteração. Exercícios de fala utilizando provérbios.

Gramática – Verbo: tempos simples do Indicativo; pronomes pessoais, vivência de preposições e demais categorias gramaticais. Elementos da fonologia. Vivência da qualidade das orações subordinadas: relativa, causal, final, consecutiva etc. Relações de concordância através de representação gráfica. Cartas para amigos.

Leitura – Contos históricos e geográficos. Livro “A luz do Sol” e outros.

Narração – Contos mitológicos germânicos, de heróis germânicos, “Kalavale” e lendas dos índios.

6º ano:

Linguagem Oral – Consciência de espaço e tempo. Exercícios de arte da fala. Recitação dos conteúdos da história primitiva e das demais disciplinas. Métrica: hexâmetro grego.

Gramática – Verbos: subjuntivo e Imperativo, formas nominais; discurso direto e indireto; construção de frases na voz ativa e passiva. Análises morfológicas. Ortografia. Acentuação gráfica.

Leitura – Contos geográficos e históricos e textos relacionados às demais disciplinas.

Narração – Contos mitológicos e heróicos gregos (Ilíada e Odisséia).

7º ano:

Linguagem Oral – Exercícios de arte da fala. Recitação em coro e em falas individuais sobre temas de baladas de diversos assuntos da vida e das matérias abordadas.

Redação - Descrição, reprodução, cartas, diálogos. Uso intensivo de frases optativas e de admiração.

Gramática – Representação gráfica dos termos essenciais e integrantes da oração. Análises morfossintáticas. Verbos auxiliares, períodos simples. Vivência de orações coordenadas e subordinadas relativas. Aprofundamento da acentuação gráfica, da pontuação e da fonologia. Aprofundamento dos advérbios.

Leitura – Livros relacionados às disciplinas de época.

Narração – Contos heróicos romanos, contos medievais, cenas da História.

8º e 9º anos:

Linguagem Oral – Exercícios de arte da fala. Textos relacionados às matérias abordadas correspondentes à faixa etária dos alunos e às estações do ano.

Gramática – Termos essenciais, integrantes e acessórios da oração. Representações gráficas de orações coordenadas e subordinadas. Classificação das orações coordenadas e subordinadas. Concordância e Regência verbal e nominal. Uso da crase. Figuras de linguagem e estilos textuais. Morfologia: aprofundamento das preposições, advérbios e conjunções. Regras de pontuação em períodos compostos. Domínio de toda morfologia e sintaxe no final do 9º ano.

8º ano: Narração – Cultura dos povos, biografias relacionadas às descobertas, da Renascença ou da Reforma.

9º ano: Narração - Cultura dos povos, biografias de pessoas ligadas à Técnica, Medicina, Física, Química, Poética, Arte e Política. O maior trabalho concentra-se na preparação da peça de teatro e na sua apresentação.

3.3.2. Matemática

2º ano:

Cálculos orais.

Seriação rítmica.

Quatro operações básicas, operações analíticas.

3º ano:

Cálculos orais.

Números até 1000.

Tabuadas até 12.

Tabela de Pitágoras.

Representação gráfica das tabuadas.

Inversão de tabuadas.

Divisão com resto.

Resolução oral de problemas da vida cotidiana e prática.

Resolução de problemas práticos múltiplos escritos.

4º ano:

Cálculos orais.

Sistema posicional: VDC.

Números até 100.000.

Série dos números quadrados.

Multiplicação por duas casas decimais ou mais.

Contas armadas de subtração, soma, divisão e multiplicação.

Medidas de tempo, comprimento e massa.

Jogos matemáticos.
Crivo de Eratóstones.
Noção de medida.
Resolução de problemas em relação às profissões.
Tabuadas até 15 e 1x10 até 1x90.

5° ano:

Cálculos orais.

Números fracionários: soma, subtração, multiplicação e divisão com o mesmo denominador e denominadores diferentes.

Transformação de frações impróprias em mista; as próprias em números inteiros (fração é parte de um todo).

Operações com frações.

Divisão por duas e mais casas decimais.

Resolução de problemas de situações da vida prática com frações.

6° ano:

Cálculos orais.

Repetir as operações básicas com números naturais.

Relacionar as quatro operações entre si – Expressões Numéricas.

Cálculos com frações.

Mínimo múltiplo comum (mmc) e máximo divisor comum (mdc)

Fatoração e decomposição.

Divisibilidade dos números.

Números primos, perfeitos, triangulares e quadrados.

Leitura e escrita da fração decimal.

Reconhecer números decimais e frações decimais.

Cálculos com números decimais

Resolução de problemas.

7° ano:

Cálculos orais.

Repetir cálculos com números positivos naturais, decimais e fracionários.

Cálculos de conclusão.

Cálculos de proporção direta e inversa; regra de três direta e inversa.

Porcentagem – ampliando para o uso no comércio (juros, desconto, câmbio, lucro/perda, impostos) e com introdução das fórmulas $J=C.t.i/100$.

Propriedade das operações.

Equação do 1º grau

8º ano:

Continuação constante dos cálculos mentais.

Repetição das quatro operações básicas no âmbito dos números naturais e positivos racionais e sua relação no \mathbb{Q} – aplicando às 4 operações com os números racionais e sua relação com \mathbb{Q} , relacionando-as. Noção de álgebra – igualdades lineares com uma variável.

Uso do parêntese.

Radiciação e potenciação.

Funções: conhecer as fórmulas $(a + b)$; $(a + b)(a - b)$ e efetuar cálculos com estas igualdades. Problemas e cálculos de áreas.

9º ano:

Repetição de funções, potenciação, radiciação e igualdades.

Exercícios práticos.

Multiplicação e divisão de polinômios.

Equações lineares.

Equações do 1º e 2º grau.

Inequação do 1º grau.

Transformar e trabalhar com as fórmulas desenvolvidas na Geometria.

Cálculo de áreas e volume de quadrados, retângulos, paralelogramos, triângulos, trapézio, cubo, prisma e pirâmide.

3.3.3. Geometria

2º ano:

Vivência e representação gráfica de percursos.

Mudanças de direção.

Classificação de retas e curvas.

Formas de figuras: quadrados, triângulos, pentágonos, hexágonos, em contraposição a semicírculos, espiral e elipse.

3º ano:

Desenhos de figuras simétricas a partir de um referencial.

Figuras geométricas básicas, movimentos simétricos, transmutação de figuras.

4° ano:

Formas geométricas assimétricas e simétricas.

Deslocamentos, curvas com pontos de inflexão.

5° ano:

Sistemas de referências para a localização de pontos.

Correspondências de figuras.

Movimentos: regularidade de padrões, frisos e pavimentos.

Aumento e redução de figuras.

Vivência do teorema de Pitágoras através de triângulos com lados iguais e ângulos retos, com cores e dobraduras.

6° ano:

Paralelismo, perpendicularidade.

Ângulo: conceito.

Geometria euclidiana.

Figuras inscritas no círculo.

Composição de figuras triangulares e quadradas.

Teorema de Pitágoras: demonstração por triângulos.

Introdução: uso dos instrumentos (régua, esquadro, compasso).

7° ano:

Figuras pitagóricas: elementos e propriedades.

Circunferência e círculo.

Construção com instrumentos.

Ângulos: classificação, noção de congruência e semelhança.

Perímetro, superfície.

Proporcionalidade das figuras geométricas.

Teorema de Tales.

Eixo e centro simétrico dos ângulos.

Soma dos ângulos internos dos triângulos.

8º ano:

Perspectiva linear.
Teorema de Pitágoras por cálculo de superfície.
Cálculo de ângulos.
Mediatrizes, bissetrizes.
Divisão de circunferência.
Teorema de Thales no círculo.
A circunferência inscrita e circunscrita.

9º ano:

Lugares geométricos.
Retângulo complementar (figura Gnomon).
Cálculo de ângulos contínuos.
Polígonos regulares.
Caracterização de polígonos.
Cálculos: proporcionalidade de triângulos semelhantes.
Proporção áurea.
Figuras congruentes.
Corpos platônicos: elementos, propriedades.
Volume.

3.3.4. Ciências naturais

3.3.4.1 Conhecimento da natureza que circunda a criança

2º ano:

Contos da natureza e observações que tratam do crescimento das plantas, sua relação com a luz, a água e com as estações do ano.

Materiais naturais: transformação pela ação do calor – maleabilidade (cera e argila)

O Sol, a lua e as estrelas.
A Terra.
A luz.
O som: instrumentos musicais.
A água.
O ar.

3° ano:

Relação da criança com os reinos da natureza e os seres elementares que correspondem a cada elemento, a partir de lendas e fábulas. Exemplo: São Francisco e sua relação tanto com os elementos quanto com os animais.

As mudanças de estados da água.

Água potável e não potável.

Medição de tempo: ano, mês, semana, dia, hora.

4° ano:

O homem cultivando e transformando a terra e os reinos da natureza. A agricultura e todas as atividades pertinentes: arar a terra, semear, colher, debulhar, moer e fazer o pão.

Conhecer os tipos de solos.

Vivência da fabricação do pão: fermentação e transformação.

Construção da casa (endurecimento do cal e feitura do cimento).

Noção intuitiva de força.

Efeitos de forças sobre os corpos.

Fio de prumo e nível.

Estimação e medição de distâncias e peso.

Os efeitos da luz solar.

3.3.4.2. Ciências da natureza: fenômenos físicos, químicos e biológicos.

5° ano:

O homem – cabeça, tronco e membros. Animais que têm uma dessas qualidades proeminentes: sépia, carneiro e outros vertebrados conhecidos pelas crianças.

Funcionalidade dos animais e a liberdade do homem, expressa nos membros.

Efeitos da temperatura na solubilidade.

Reações químicas comuns: gesso.

Noção de orientação no espaço: bússola, estrelas, árvores.

Pontos cardeais.

Noção de clima.

6° ano:

Zoologia: abordagem dos animais conforme sua especialização – sistema nervoso, rítmico e metabólico. Partindo dessa trimembração da águia, leão e vaca, apresenta-se um leque de outros animais.

Botânica: aspecto vivo da raiz, caule, folha e flor.

Polaridade entre plantas anuais e uma árvore.

Comparação entre homem e planta.

Análise dos diferentes tipos vegetais inferiores e superiores: fungos, algas, líquens, musgos, samambaias, equisetum, coníferas e angiospermas (plantas com flor).

Detalhamento de algumas famílias de plantas superiores – monocotiledônea (lírio) e dicotiledônea (rosa).

As plantas como expressão de qualidades anímicas.

Sistema métrico decimal e outras unidades de medidas: de temperatura, de massa e de tempo.

Fluxo de calor de regiões quente e fria.

Transmissão de som em diferentes matérias.

Eco.

Soluções aquosas na natureza: degelos, rios, mares água potável etc.

Salinização do solo.

Problemas ambientais decorrentes da industrialização.

7° ano:

Fenômenos básicos da acústica. Instrumentos musicais.

Figuras de Cladni e Laringe.

Óptica: luz e sombra. Contraste claro-escuro.

Fontes luminosas. A visão.

Mineralogia: partindo da Geografia e de paisagens características chega-se às principais rochas. Granitos e gnaisses e sua composição. Calcário, basalto e rochas sedimentares. As pedras preciosas. Visita a pedreiras.

Zoologia: entomologia (estudo dos insetos).

8° ano:

Calor: frio e quente. Fontes de calor.

Eletricidade estática: fenômenos de atração e repulsão.

Condutores e isolantes elétricos.

Máquina elétrica.

Noções de corrente, voltagem e resistência elétrica. Magnetismo: campo, pólos, atração e repulsão. Magnetismo natural e imantação.

Máquinas simples: balança, eixos, alavancas, plano inclinado, parafuso e roldanas.

Ácidos, bases e sais e suas propriedades.

Combustão.

Antropologia: nutrição e saúde.

Sistemas metabólico, respiratório e circulatório.

Discussão das doenças comuns.

Vícios e drogas.

A polaridade sexual.

A importância da vestimenta para o bem estar físico e anímico.

9º ano:

Acústica: condução do som, frequência e intervalos.

Ressonância e ondas sonoras.

Velocidade do som.

Óptica: sombras, reflexão espelhos.

Câmara escura.

Refração da luz.

Índice de refração de líquidos.

Prisma e instrumentos ópticos.

Calor: transmissão, condução por convecção e radiação.

Garrafa térmica.

Tecnologia do calor: termostato.

Eletromagnetismo: motores elétricos.

Noções de hidráulica.

Aerodinâmica: pressão atmosférica, barômetro.

Propriedades dos principais metais: ouro, prata, cobre, ferro.

Química dos alimentos: amido, açúcar, proteínas e gorduras e a importância desses na alimentação.

Fabricação de sabão.

Sistema ósseo, relacionado com a Física (alavanca).

Anatomia e função do olho e do ouvido, relacionado à Física.

3.3.4.3. O Homem e Seu Espaço.

Relação anímica do Homem com o Mundo.

2° ano:

Vivência do espaço e seus processos através da abordagem sobre o sol, a lua, as estrelas, as estações do ano, pedras, plantas, animais e o homem.

3° ano:

As relações entre o homem e os reinos da natureza, através de contos da natureza e fábulas.

4° ano:

O homem vivendo no mundo e transformando-o.

O cultivo da terra: as profissões primordiais (mineiro, oleiro, pastor, carvoeiro, padeiro, lenhador, ferreiro, tecelão, carpinteiro...) e atividades práticas relacionadas.

5° ano:

Conhecendo a terra natal.

Com base nas vivências anteriores, enfoca-se agora o meio ambiente imediato em que a criança vive, para, em seguida, ampliar o seu conhecimento ao meio mediato. Estudo

A topografia é representada em mapas geográficos rudimentares em areia ou barro. Desenvolvimento histórico e atividades econômicas locais, meios de comunicação, de transporte, fornecimento de água, de eletricidade etc.

3.3.4.4. Geografia

6° ano:

Regiões do Brasil: A vida e a atividade humana nas diferentes paisagens brasileiras considerando clima, relevo e vegetação; as atividades econômicas humanas - litoral, interior, montanhas, planalto, planície, contraste entre Norte e Sul.

Aprimoramento do desenho e uso de mapas.

7° ano:

A Terra como um todo: Forma e distribuição de continentes e oceanos; zonas climáticas (paisagens vegetais).

Substrato rochoso.

Regiões geológicas jovens e antigas.

As grandes cordilheiras (cruz das montanhas).

Os grandes vales tectônicos (falhas tectônicas).

Características das grandes bacias hidrográficas.

Polaridades entre as diferentes paisagens (floresta tropical – regiões polares, savanas, estepes, desertos).

A atividade do homem para a agricultura: apropriação dos espaços naturais para agricultura.

Riquezas naturais e relações comerciais.

Desenvolvimento e vias de transporte – rotas comerciais.

América do sul: com esses conhecimentos adquiridos a geografia do continente americano pode ser abordada sob o ponto de vista das polaridades e formas de vida (observar a influência da água, ar, calor/luz, terra, nas diferentes regiões).

8º ano:

Europa e América do Norte.

Baseado nos estudos anteriores: a configuração de cada continente, as paisagens naturais e transformações pelas atividades humanas, raças, religiões e culturas humanas; atividades econômicas; grandes cidades.

9º ano:

Ásia, Oceania e África. Idem ao 8º ano.

Contrastes das culturas tradicionais; as riquezas das diferentes raças, culturas e religiões, inseridas nas diferentes paisagens.

O confronto desse mundo com o ocidente.

3.3.4.5. História

2º ano:

O tempo vivido.

Ontem, hoje, amanhã.

O tempo cíclico.

Contos de fada.

3º ano:

Dia, semana, mês, ano, horas.

As estações do ano.

Lendas de santos.

4° ano:

O tempo histórico.

História da moradia, semeadura, escrita.

Comparação de tempos de vida no presente e no passado.

Antigo Testamento.

5° ano:

Introdução da criança no espaço histórico de sua cidade; seus fundadores.

Como era e como se desenvolveu e sua configuração histórica atual: vida econômica e social.

As instituições básicas e a população atual.

A vida dos índios, o conflito com colonizadores e sua contribuição para a nossa vida atual.

6° ano:

Origem da humanidade.

O desenvolvimento da humanidade através das culturas antigas: Índia, Pérsia, Mesopotâmia, Egito e Grécia, e as contribuições de cada cultura.

As guerras pérsicas, o tempo de Péricles.

Alexandre e a expansão da cultura grega.

Brasil: desenvolvimento da colonização e exploração do território brasileiro e a expansão das fronteiras nacionais.

7° ano:

História da humanidade.

Roma: fundação e declínio.

Expansão do cristianismo (Paulo).

Os hunos, os godos e migração dos povos.

Maomé e o islamismo.

Idade Média.

Sociedade Feudal

História do Brasil: Brasil colonial.

8° ano:

Os descobrimentos e as grandes invenções, colonizações.

Renascença – surgimento da Ciência Natural moderna.

Reforma da Igreja – surgimento de novas formas econômicas.

Luta pela independência dos Países Baixos.

Guerra dos 30 anos.

Brasil independente até República.

9º ano:

Absolutismo.

Parlamentarismo.

Surgimento dos EUA e da Rússia.

Revolução Francesa.

Revolução Industrial.

Surgimento da tecnologia moderna.

Bem estar e pauperização dos países em desenvolvimento.

Relação internacional da economia (petróleo).

Desenvolvimento político do século XX.

Surgimento do nacionalismo social (estudo da 1ª e 2ª guerra mundial); parte da biografia de Hitler do ponto de vista do nacionalismo social.

Resistência.

Exemplos de luta para a preservação da natureza, a força da iniciativa particular. Biografias de Mahatma Gandhi, Albert Schweizen, Martin Luther King, Florence Nightigale e outros.

História do Brasil – até a atualidade.

3.3.4.5. Inglês

2º ano:

Ensino oral através de canções, jogos, poemas e pequenas peças.

Ênfase no falar em coro.

Vocabulário relacionado às cores, animais, frutas e elementos da natureza.

3º ano:

Continua a linha didática do 2º ano, acrescentando-se a memorização de histórias curtas, fábulas e poemas.

Vocabulário ampliado com objetos do lar, alimentos e refeições, material escolar.

4º ano:

Sistematização do vocabulário do tempo (estações, meses, dias da semana, partes do dia, horas) e de outras famílias de palavras como animais, roupas, partes do corpo etc.

Abecedário – atividades orais com os sons do alfabeto.

Jogos, canções, poemas e pequenas peças.

5º ano:

Introdução à leitura e à escrita através de textos simples.

Eventualmente, introdução de livro de leitura.

Fixação da ortografia e das estruturas gramaticais, sem sistematização da gramática. Canções, poemas e trava-línguas extraídos das culturas da língua inglesa.

6º ano:

Textos simples para leitura.

Sistematização do verbo “to be”.

Introdução dos tempos simples dos verbos nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.

Adivinhações, canções, pequenos poemas e pequenas peças.

Pronomes interrogativos, artigos e possessivos.

7º ano:

Estados Unidos: formação do país.

Sistematização dos tempos verbais: presente / passado / futuro.

Distinção entre verbos regulares e irregulares.

Pronomes interrogativos.

Plural de substantivos.

Quantitativos (much / many / little / few)

8º ano:

Estados Unidos – conquista do Oeste.

Uso dos tempos simples e contínuo.

Interrogativo “whose”.

Pronomes pessoais, reflexivos demonstrativos e indefinidos.

Preposições de tempo e lugar.

9º ano:

Inglaterra: Revolução Industrial.

Revisão dos tempos verbais através das “questions tags”.

Caso genitivo; Presente perfeito.

Modais: can / could / may / must.

Uso de “too”, “also”, “yet”, “neither”, “either”.

3.3.4.6 Espanhol

2º ano:

Ensino oral através de canções, jogos, poemas e pequenas peças.

Ênfase no falar em coro.

As cores, frutas, animais e elementos da natureza.

3º ano:

Continua a linha didática do 2º ano, acrescentando-se a memorização de histórias curtas e fábulas.

Objetos da sala de aula, utensílios do lar, alimentos e refeições.

4º ano:

Sistematização do vocabulário do tempo (partes do dia, dias da semana, meses, as estações, o ano e as horas) e de outras famílias de palavras como animais, roupas, partes do corpo, partes da casa etc.

Abecedário – atividades orais com os sons do alfabeto.

Jogos, canções, poemas e pequenas peças.

5º ano:

Introdução à leitura e à escrita através de textos simples.

As profissões inseridas na cidade, os meios de transporte, o bairro, a casa.

Eventualmente, introdução de livro de leitura.

Fixação da ortografia e das estruturas gramaticais, sem sistematização da gramática. Canções, poemas e trava-línguas extraídos das culturas da língua espanhola.

6º ano:

Textos e diálogos simples para leitura.

Introdução dos tempos simples dos verbos no modo Indicativo.
Adjetivos através das descrições físicas e emotivas
Plural de substantivos.
Artigos, numerais e pronomes pessoais, interrogativos e possessivos.
Adivinhações, canções, poemas e pequenas peças.

7° ano:

Histórias dos povos latinos americanos de língua espanhola.
Sistematização dos tempos verbais do Indicativo: presente, passado e futuro.
Distinção entre verbos regulares e irregulares.
O verbo gustar, y encantar.
Quantitativos (muy / mucho).
Palavras heterotônicas e heterosemânticas.
Advérbios, preposições, expressões temporais e outras.

8° ano:

Aspectos culturais da Espanha
Tempos verbais do Subjuntivo e Imperativo
Tempos compostos.
Pronomes reflexivos, demonstrativos e indefinidos.
Pronomes demonstrativos e expressões
Preposições e regime preposicional.
Discurso direto e indireto.

9° ano:

México: cultura e história
Revisão dos tempos verbais simples e compostos.
Poesia e expressões linguísticas.
Comparação dos adjetivos e dos substantivos.
Preposições e regime preposicional.
Acentuação.

2.3.5.9 Tecnologia Ampliada

1° ano:

Trabalhos livres em cera e argila.
Texturas e formas.
Tricô de dedo e pompom.
Bordado com bastidor.

Trabalhos livres com troncos de madeira.

2° ano:

Trabalho em cera e argila confeccionando letras, números, animais etc.

Textura e formas.

O bidimensional e o tridimensional.

Ferramentas: cardadora manual.

Propriedades dos materiais.

Tecer com duas agulhas.

3° ano:

Trabalhos em argila ou madeira.

Confecção de um relógio.

Uso de ferramentas apropriadas.

Qualidades dos materiais, textura visual e tátil.

Crochê.

O bidimensional e o tridimensional.

4° ano:

Construção de casas.

Trabalho em argila: animais, utensílios da casa.

Utilização de ferramentas apropriadas.

Qualidades dos materiais, textura visual e tátil, forma, projeto.

Tecer com duas agulhas.

O bidimensional e o tridimensional.

5° ano:

Uso de ferramentas.

Classificação dos materiais, qualidades.

Textura visual e tátil.

Diferentes pontos do bordado.

6° ano:

Uso de ferramentas.

Classificação dos materiais, qualidades.

Textura visual e tátil.

Cores.

Processo de produção. Tecer com cinco agulhas.

Madeira: talhe com faca.

7° ano:

Tecnologia têxtil.

Uso de ferramentas.

Classificação de materiais, percepção de diferentes qualidades, aplicações em projetos, elaboração de moldes.

Estudo das proporções em bonecos e animais.

Diferentes costuras.

Marcenaria: tecnologia da madeira.

Entalhe: qualidades da madeira, utilização de ferramentas apropriadas, confecção de colheres ou de gamelas.

Formas côncavas e convexas.

Processo de produção.

8° ano:

Tecnologia têxtil e do couro.

Moldes, projetos, cor (contraste/combinção).

Vestimenta: corte, confecção, processo de produção.

Marcenaria: jogos móveis, conceito de alavanca de 1° e 2° gêneros.

Uso de diferentes ferramentas para diferentes materiais.

9° ano:

Tecnologia têxtil: qualidade dos materiais, moldes, projetos.

Indumentária: corte, confecção e diversas costuras (uso da máquina de costura).

Qualidades da madeira

Uso de ferramentas.

Construção de um instrumento musical ou de um móvel.

Elaboração e construção de elementos cenográficos em madeira ou outros materiais.

2.3.5.10 Pintura

1° ano:

Vivência das cores primárias em diferentes intensidades e contraposições.

Transformação da cor.

2° ano:

Vivência do encontro das cores primárias.

Harmonia de cores.

3° ano:

Orientação do espaço (perto, longe, acima, abaixo).

Cor em si mesma.

Cores primárias.

Pares complementares.

Quentes e frias.

4° ano:

Orientação do espaço (perto, longe, acima, abaixo).

Cor em si mesma.

Cores primárias.

Pares complementares.

Cores quentes e frias.

Círculo das cores.

5° ano:

Preparação para o claro-escuro.

Combinação de cor e forma: animais, plantas, pedras e temas das épocas dentro de uma situação anímica e de espaço vital, cor e forma.

6° ano:

Aquarela sobre papel seco.

Superposição e transparência por veladuras.

Referência à Óptica (cores frias, quentes, arco-íris).

Claro-escuro/cor.

Transporte aos valores de cor.

Luz-sombra das cores.

7° ano:

Trabalho em cor e forma.

Veladuras sobre papel seco em aquarelas.

União do artístico com o técnico.

Distinção entre linha e cor.

Cores complementares.

Perspectiva de cores.

Harmonia, dissonância.

8º ano:

Veladuras sobre papel seco em aquarelas.

União de carvão com aquarela.

Pinturas iconográficas.

9º ano:

Trabalho com cor e forma; temas de situações da natureza.

Pintura aplicada nos cenários do teatro.

2.3.5.11 Desenho

1º ano:

Desenho livre, imaginativo ou reprodução, com blocos de cera.

2º ano:

Expressão da imaginação para ilustração dos trabalhos das épocas.

3º ano:

Formas e traços mais reais nas ilustrações dos temas das épocas.

4º ano:

Representações mais detalhadas e pormenorizadas. Ações, expressões e movimentos representativos dos temas da época.

5º ano:

Metamorfose da figura humana.

Desenho a partir da totalidade para o detalhe. Transformação da forma – gestos do movimento, diferentes posturas, composições de grupos.

Representação dos animais e da natureza.

6º ano:

Metamorfose das plantas.

Movimento do crescimento.

Representação detalhada dos animais e da natureza.

7º ano:

Luz e sombra com formas básicas (em claro-escuro, com carvão. Luz solar, luz de vela.

Escala de valores.

O valor com a cor.

8º ano:

Metamorfose no arquitetônico.

Construções sacras de diferentes culturas.

Perspectiva atmosférica (sombreado diagonal).

Introdução à perspectiva linear (com um ponto de fuga).

9º ano:

Introdução à gravura (pintar horizontal e verticalmente – como os veios da madeira).

Estados ambientais.

Equilíbrio entre luz e escuridão.

Perspectiva linear (com dois pontos de fuga).

Estudo do esqueleto humano. Proporções. Equilíbrio postural.

2.3.5.12 Modelagem

1º ano:

Modelagem com cera e argila.

Ensaio em relação ao espaço côncavo e convexo.

Figuras abstratas e curvas.

Transformação das formas: simétrico-assimétricos.

2º ano:

Modelagem em argila, cera ou madeira: animais, letras, relógio, etc.

3º ano:

Modelagem em cera.
Modelagem em argila: construção de casas.
Composições grupais.

4º ano:

Modelagem em argila: construção de casas típicas.
Avanço no estudo da linha como encontro de dois planos diferentes.
Harmonia de figuras: homem vertical e animal horizontal.
Animais simples.
Estudo do homem em movimento como processo.

5º ano:

Exercícios preparatórios para metamorfose em argila.
Caracterização de formas.
Protoformas e animais.
Trabalhos realizados com a concavidade da mão.

6º ano:

Espaços para habitar.
Espaços internos.
Transformação de formas.
Animais de presa e animais domesticados.
Construção de templo grego ou figura grega.

7º ano:

Grupos de animais.
Homem com animais (exemplo, pastor com ovelhas).
Interiores de casas.
Baixo-relevo: árvore.
Construção de templo ou símbolo de Roma.

8º ano:

A figura humana em movimento.
Baixo-relevos abstratos.
Côncavo-convexo; a linha como canto; o encontro de dois planos.
Composições abstratas.

Exercícios de contraste.

9º ano:

A figura humana em movimento.

Máscaras; perfis; o gesto.

Parte óssea do corpo humano: crânio, mãos, pés etc.

2.3.5.13 Música

1º ano:

Kantele. Canto uníssono.

Conteúdos e temas: natureza, contos de fada, anões e seres da natureza.

Trabalha-se a percepção auditiva.

2º ano:

Flauta doce e Kantele. Canto uníssono.

Conteúdos e temas: natureza, contos de fada, anões e seres da natureza.

Trabalha-se a percepção auditiva.

Entonação, afinação no canto em melodias pentatônicas e afinação de quinta em uníssono. Ritmo da palavra com acento de compasso, com estruturas simples.

Desenvolvimento da coordenação musical através de movimentos corporais: andar, bater e outros gestos.

3º ano:

Percussão.

Flauta doce.

Temas: fábulas, animais e santos.

Trabalha-se a entonação definida em uníssono, fluência melódica, firmeza rítmica.

Pulso e acento.

Estímulo da memória musical.

Ostinados instrumentais.

Pergunta e resposta.

Altura melódica e coordenação rítmica através de gestos e movimentos.

Introdução da Escala Modal.

Canto: vivência melódica.

4° ano:

Flauta doce soprano (recomendamos o violino).

Temas: trabalho, profissões, Velho Testamento, biografias de crianças musicistas. Trabalha-se a escala modal e a tonal diatônica.

Sete tons: vocalizes simples.

Canto a duas vozes e cânones simples.

Formas melódicas.

Percepção dos tons em alturas e sua relação interválica.

Terça maior e menor com conteúdo anímico.

Acorde da tríade perfeita como acorde.

Preparação para a leitura através de jogos auditivos e visuais, caracterizando figuras.

5° ano:

Flauta doce e contralto.

Canto a três vozes.

Temas: folclore indígena, Tupi guarani, História do Brasil, folclore Infantil, mitologia germânica.

Trabalha-se a prática de Escala e Modos.

Vocalizes musicais.

Canto a duas e três vozes.

Cânones mais elaborados.

Independização vocal.

Contraponto rítmico.

Compasso simples binário, ternário e quaternário.

Leitura de notas, ritmo e melodia.

Movimentos de danças com formas.

6° ano:

Flauta doce e contralto.

Temas: regiões do Brasil, culturas antigas.

Modos antigos: estrutura e prática.

Escalas Maior e menor.

Acordes valorizando a 6^a Maior e menor.

Vocalizes elaborados.

Canto a três e quatro vozes e cânones artísticos.

Extensão vocal para agudo e grave.

Aprofundamento das figuras rítmicas; síncope, anacruse, pausas, figuras, pontuadas, semicolcheia. Leitura e composição.

7º ano:

Flauta soprano, contralto e tenor.

Canto a quatro vozes.

Temas: América latina, Idade média, Roma, tradição oral brasileira, Haydn e Mozart. Intervalos musicais maior e menor e justos melódicos e harmônicos.

Acordes com 7ª e 8ª.

Canto social a três e quatro vozes.

Individualização vocal com técnica respiratória e extensão vocal.

Compasso composto.

Intensificação da leitura, composição, ditados rítmicos e melódicos.

8º ano:

Flauta baixo.

Canto a quatro vozes.

Temas: Idade Média, Renascença, Barroco, Negro espiritual.

Círculo das 5ªs.

Harmonia Renascentista.

Canções a três e quatro vozes.

Canto uníssono.

Canto chão.

Vocalizes visando técnica vocal para desenvolver e ampliar a habilidade de cantar.

Polirritmia e polifonia versus homofonia.

Intensificação da leitura.

História da música: Idade Média, Renascença e Barroca.

Instrumentos em sua origem.

9º ano:

Família das flautas.

Temas: música para o Teatro. Diversos estilos – canto popular brasileiro, folclore mundial.

Síntese do aprendido no ensino fundamental até 8º ano.

Biografias de compositores.

Trabalho de canto intensificado em uníssono e polifonia.

Sonoplastia e música para o teatro, criada e estudada pelos alunos.
Desenvolvimento de técnicas de improvisação.
Musicais. Operetas.

2.3.5.13 Educação Física

1º ano:

Fantasia, imaginação e invenções.
Rodas infantis populares com canções rítmicas.
Jogos motores e lúdicos (pular corda, equilíbrio etc.).

2º ano:

Jogos motores.
Jogos de perseguição.
Fantasia, imaginação e invenções.
Rodas infantis populares com canções rítmicas.
Esquemas posturais básicos.

3º ano:

Jogos tradicionais de papéis pré-estabelecidos.
Jogos regrados simples.
Jogos de fábulas.
Estruturação tempo-espacial-viso-motora.

4º ano:

O grupo de jogo.
Ação e dinamismo.
Postura corporal, destreza em ginástica.
Cruzes coordenadas.
Jogos com fantasia.
Ginástica livre.

5º ano:

Exploração de tática de jogo, reversibilidade.
Superação de obstáculos.
Desenvolvimento das capacidades condicionais.

6º ano:

Jogos olímpicos na antiga Grécia.

Equilíbrio, destreza e habilidade.
Figuras geométricas.
Deslocamentos.
Acampamento.

7º ano:

A lógica dos jogos.
Equilíbrio entre leve e pesado.
Tensão e relaxamento.
Percepção de forças.
Luta.
Ginástica e deslocamentos com figuras geométricas.
Iniciação desportiva: pré-desportivos.
Ataque-defesa.

8º ano:

As capacidades motoras básicas.
Uso e combinação de esquemas motores específicos.
O salto em distância e em altura.
O desporto como prática lúdico-motora.
Ética e comportamento.

9º ano:

Ginástica: esforço e superação pessoal.
Criação de esquemas motores em pares e trios.
Luta: resistência, tenacidade.
Saltos: quedas e superação.
Exercícios com pesos.
Desporto.
Técnicas: economia e eficiência.

2.3.5.14 Jardinagem

4º ano:

Preparo da terra para o plantio: roçar grama, cuidar de uma horta.
Plantar e colher hortaliças e tubérculos.

6º ano:

- Plantar e manter canteiro com mudas variadas.
- Acompanhar o desenvolvimento completo da planta.

7º ano:

- Plantar e transplantar mudas.
- Formação de canteiros e jardins.
- Conhecimentos sobre influência do sol e da terra nas plantas.

8º ano:

- Trabalho de compostagem.
- Conhecimento sobre os cuidados com o solo.
- Preparar canteiros.
- Plantar e colher hortaliças, ervas e chás.
- Técnicas de decoração com flores.

9º ano:

- Trabalhos na jardinagem que exigem esforço físico: cortar grama com alfanje.
- Plantas cultivadas e seus cuidados.
- Rotatividade de culturas.

2.3.5.15 Religião

A escolha é feita pelos pais ou responsáveis e, conforme a idade, pelos alunos.

A escola oferece um ensino de religião cristão livre, que se baseia nos princípios da Pedagogia Waldorf e está integrado na organização horizontal e vertical do currículo de cada faixa etária. O ensino é ministrado pelos professores da escola.

Conteúdos gerais:

- Desenvolvimento e cultivo de uma atitude religiosa perante os fenômenos do mundo, a veneração perante o divino, o humano e perante a natureza;
- Conhecimento da tradição cristã, das lendas do Velho e Novo Testamento; vivência do decurso do ano cristão e das suas festas;

- A evolução do entusiasmo, visão das religiões do mundo, compreensão do conteúdo e dos cultos das principais religiões;
- Problemas éticos na vida atual; a consciência moral e a responsabilidade interior do indivíduo; problemas relacionados com o destino, por meio de biografias escolhidas; preparar o jovem para as grandes decisões da vida.

VIII. GESTÃO ESCOLAR

A Escola Waldorf Micael é uma associação entre pais e professores, cuja gestão está a cargo da mantenedora ADEANT, Associação Para o Desenvolvimento da Antroposofia, composto por um grupo deliberativo eleito em assembléia e formado por pais e professores, com a tarefa de cuidar das questões administrativas da Escola.

Viver autogestão e a auto-organização constitui um fator educativo importante; esta vivência é a base autêntica para a transmissão de matérias relacionadas às ciências sociais e, através de seu treino efetivo e da sua experiência, toma-se um importante preparo para a futura atividade dos jovens em outras áreas.

A Escola Waldorf pretende, através de seu trabalho, concretizar um ideal de vida democrático-republicano. Isso não se restringe apenas a um conjunto de regras formais, relativas à defesa dos vários interesses e à participação na administração, mas significa basear a colaboração em co-responsabilidades. A escola deve ser, portanto, entendida como uma comunidade formada pelos pais, professores e alunos. Todos devem estar de acordo com a respectiva responsabilidade e com suas tarefas específicas, a obrigação e o direito de participar amplamente do contexto escolar que inclui as atividades da associação mantenedora e de diversas iniciativas, assim como as festas escolares, cursos, exposições, conferências, concertos, ou seja, as atividades estimadas à formação de adultos que se dirigem também ao público em geral.

Ao trabalho conjunto entre os pais (responsáveis) e a escola servem particularmente:

- As reuniões de pais de cada classe – O desenvolvimento e a situação pedagógica dos alunos nas diversas faixas etárias e classes podem ser tratados principalmente nas reuniões de classe. Explicações relativas às diversas matérias, suas finalidades e valores pedagógicos, questões levantadas nessas reuniões, ajudam os pais a participarem da vida escolar e dos interesses dos alunos.
- Visitas a famílias e conversas com pais – Problemas pedagógicos individuais de alunos e questões particulares dos pais são abordados em visitas às famílias ou em conversas com o professor envolvido.

- Reuniões e conferências gerais – Palestras e conversas, convocadas pelo colegiado de professores, e/ou pelos grupos de trabalhos dos pais, nas quais são discutidas e solucionadas questões gerais e problemas da vida escolar que surgem numa escola.
- Festas escolares, festas do mês, palestras, concertos, exposições, seminários – Esses eventos têm a finalidade de estabelecer e aprofundar o contato entre pais, professores, alunos e o público em geral.
- Cursos artísticos, artesanais, bem como grupos de trabalhos pedagógicos podem propiciar aos pais, amigos e convidados a possibilidade de aperfeiçoar suas capacidades através de vivências e atividades próprias além de proporcionar que conheçam as metas e os métodos pedagógicos de uma escola Waldorf.
- O trabalho coletivo de professores ocorre nas reuniões semanais. A Conferência Pedagógica serve ao trabalho pedagógico comum, e ao aperfeiçoamento profissional dos professores através de estudos específicos e atividades artísticas; serve também à troca de informações e à assistência e apoio mútuos. Delibera e decide a respeito de todos os assuntos pedagógicos.

IX. ESTRATÉGIAS DE GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DO PROJETO PEDAGÓGICO:

1 - O Processo de Matrícula:

O primeiro contato com o futuro aluno se dá através de uma entrevista com a família onde, em linhas gerais a Pedagogia Waldorf é apresentada.

A partir dessa entrevista a família fica a vontade para optar ou não por esta escola. Em caso positivo, a mesma marcará uma segunda entrevista na qual serão tratados os assuntos pertinentes ao ano escolar solicitado além da anamnese a respeito da criança, como importante elemento para o trabalho do professor.

São responsáveis por este processo os professores junto com a recepção e secretária escolar.

1.1. Do número de Vagas:

De acordo com ideal pedagógico aqui exposto, o número limite para um bom atendimento pedagógico é de 25 alunos por classe. Contudo, o espaço em nossa sede não permite alcançar este ideal e por este motivo estabelecemos o limite em torno de 15 alunos por classe, a depender do espaço físico.

Estabelecemos a seguir o número de vagas por classe:

CLASSE	VAGAS/ALUNOS
Maternal	12
Jardim A	16
Jardim B	16
1º ano	15
2º ano	14
3º ano	12
4º ano	12
5º ano	16
6º ano	12
7º ano	16
8º ano	16
9º ano	16

1.2. Do número de salas:

A escola terá 12 salas disponíveis, sendo quatro para Educação Infantil, quatro para Ensino Fundamental I e quatro para Ensino Fundamental II, não havendo no momento a possibilidade de aumentar o número de classes.

Os responsáveis pela verificação do número de vagas são a direção e a secretaria escolar.

1.3. Da divulgação da Matrícula:

Em outubro de cada ano os pais veteranos são consultados, através de uma enquete via agenda escolar, sobre a permanência de seu filho no ano seguinte. Feito o levantamento é estabelecida a quantidade de vagas disponíveis por classe, lembrando que as aulas são ministradas apenas no período da manhã.

Em seguida são enviados os envelopes de matrícula, ainda no mês de outubro, contendo ficha de matrícula, contrato de prestação de serviço, lista de material, calendário anual e contribuições anuais por aluno. Documentos como o Regimento Interno e Projeto Pedagógico da Escola ficam aos cuidados da Secretaria, à disposição da família interessada em obter uma cópia.

Todo o procedimento de matrícula e arquivo de documentos é de responsabilidade da Secretaria Escolar.

2- A Organização das turmas:

CLASSE	IDADE
Maternal	1 a 3 anos
Jardim A	3 a 6 anos
Jardim B	3 a 6 anos
1º ano	6 anos
2º ano	7 anos
3º ano	8 anos
4º ano	9 anos
5º ano	10 anos
6º ano	11 anos
7º ano	12 anos
8º ano	13 anos
9º ano	14 anos

A organização das turmas é feita por faixa etária no Ensino Fundamental e na Educação Infantil temos salas multi-seriadas de acordo com os interesses próprios de cada fase de desenvolvimento do aluno. Há inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais com limite de 10% por turma.

3. Rendimento escolar.

De acordo com nossa proposta pedagógica, não adotamos a reprovação, vide justificativa, parágrafo 4º.

As distorções série / idade que porventura se apresentem referem-se a crianças com necessidades educacionais especiais.

4 - Calendário escolar.

O calendário escolar é elaborado a partir das exigências de carga horária mínima da educação básica de 800 horas, exigida pelo MEC. Nele são contempladas todas as atividades ordinárias e festivas do ano letivo.

5 – Funcionamento da Biblioteca Escolar.

5.1 - Objetivo:

- Dar suporte às pesquisas realizadas por professores e alunos e favorecer a leitura da comunidade escolar;

5.2 – Organização do Atendimento:

A biblioteca escolar é aberta diariamente de 07h30min às 12h15min havendo um responsável para atender às solicitações dos alunos, professores ou pais neste período. O responsável pela biblioteca é um profissional capacitado nesta área que recebe a ajuda de pais voluntários.

O atendimento de grupos deve ser agendado com dois dias de antecedência e, neste caso, o professor deve acompanhar seus alunos.

Para os livros emprestados que extrapolaram o prazo de devolução, será cobrada uma multa de R\$ 0,10 por dia sendo esta revertida para a compra de novos livros ou material de expediente. Para ampliar o acervo bibliográfico conta-se ainda com as doações de pais ou entidades.

X. AVALIAÇÃO DO PPP.

1. O QUE SERÁ AVALIADO:

A cada semestre será feita uma avaliação deste plano. Na ocasião serão verificadas as metas pedagógicas estabelecidas tais como:

- Qualidade de ensino;
- Qualidade do material produzido pelos alunos, a saber: a estética, o conteúdo programático e artístico;
- Auto avaliação do trabalho pedagógico;
- Estratégia de atuação de toda a comunidade escolar onde será verificada sua eficácia tendo como referencial a qualidade exigida no plano anual;
- E, finalmente, avaliaremos o nível de satisfação da comunidade escolar (pais, professores e funcionários). A avaliação da satisfação dos alunos será feita a partir da observação de professores e pais.

FOLDER DE DIVULGAÇÃO



MÁRIO MAMEDE

(Henrique Dias - Caçador de escravos, capitão do mato, soldado Português): "No início do ano eu achei que ia ser difícil, mas não é. Os antigos alunos do 9º ano falavam que era muito difícil. Mas eu não achei".



DAFNE TOLEDO (Anna de Amsterdã - Mulher "de vida fácil" da corte holandesa): "As pessoas nos fazem fazer cada coisa! Acabamos de descobrir quem somos e agora temos que ser outra pessoa, só para confundir a nossa cabeça. Mas quer saber? É uma delícia".



TIÉ TÓFOLI (Sebastião do Souto - Traidor de Calabar, mestiço, idealista e guerreiro): "Está sendo exatamente como eu esperava: legal, cansativo e eu estou dando o máximo de mim".



NICOLE CASTRO (Bárbara 1º Ato - Mulata, viúva e apaixonada por Calabar, seu ideal): "Estou tentando aproveitar cada segundo dessa oportunidade única, e acho que isso está sendo muito divertido e prazeroso. Quero dar o meu melhor já que é o último ano nessa escola, e com amigos que eu adoro. Sei que eu vou sentir muita saudade quando acabar".



PEDRO LUÍS (Oficial Executor de Calabar, Escrivão e Senhor de Engenho): "Gostei muito da nossa vivência no teatro, pois nós conseguimos representar uma peça muito difícil de fazer".



CAJÉ LIMA (Maurício de Nassau - Homem simpático, Governador e idealista holandês, conde e sonhador): "Até agora deu tudo certo, porém essa idéia de "ser" outra pessoa é complicada. Espero que na hora saia tudo perfeito pois o esforço tem que ser



JANA FONTELES (Escrivão, Moradora, Engenheiro, Médico): "A experiência de fazer essa peça é muito boa! Muito divertido e um pouco complicado também, mas valeu o esforço, pois sei que é meu último ano nessa escola".



PAULO VITOR GURGEL

(Frei Manoel do Salvador - Padre, de origem portuguesa): "No começo achei que seria muito complicado decorar as falas e aprender os gestos. Mas vi que ao longo do tempo tudo foi se esclarecendo e se tornando mais fácil. No final me superei bastante, pois é muito importante o esforço para que saia uma boa apresentação. Fica em nossos pensamentos que todo nosso esforço valeu a pena".



RODOLFO GRANJA

(Antônio Felipe Camarão - Índio, líder dos índios contra os holandeses): "No começo do ano, com os treinos para a voz e o movimento, eu me perguntava para que a gente ia usar aqueles movimentos e aquele aquecimento de voz. Mas com o tempo percebi o porquê de todo aquele treinamento. Eu achei muito interessante e gostei bastante".



NOAH LAFER NAEH

(Bárbara 2º ato - Mulata, viúva e apaixonada por Calabar, seu ideal): "Adorei fazer a peça. Adquiri muitas experiências que levarei para o resto da minha vida. Estou muito empolgada, foi a realização de vários trabalhos artísticos que vivenciei nestes oito anos de escola que vai deixar muitas saudades".



MAXIMILIAN P. SCHIERMAN

(Mathias de Albuquerque - Oficial militar Português, lutando há anos pela metrópole): "O que eu aprendi aqui no teatro, levo para a vida com gosto e carinho. Convivência e amizade foram necessárias para o trabalho que admirei e curti junto a risos e alegrias".



TAWAN ANCI

(Consultor Holandês, oficial nobre, veio auxiliar Nassau): "Gostei muito do teatro peguei um personagem bem legal e gostei de vivenciá-lo. Depois do teatro perdi até um pouco de vergonha".

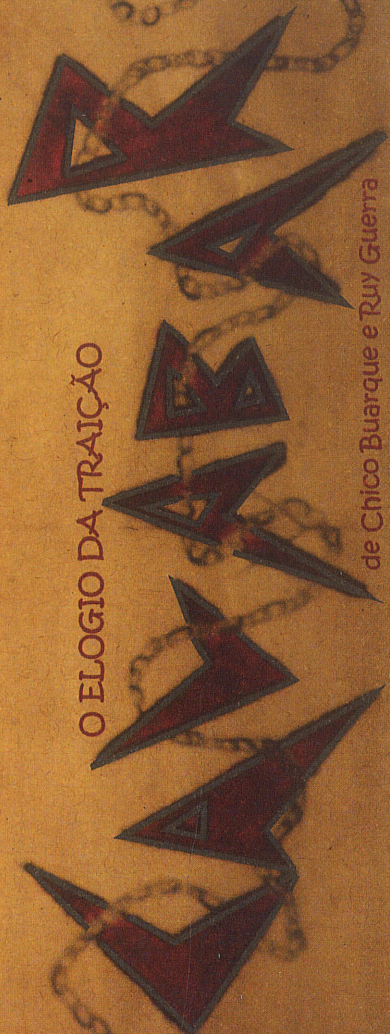


TIAGO CAMPOS KEMPER

(Oficial Holandês): "Estou feliz em fazer parte desta peça. Sentirei saudades dos meus amigos e professores".



O ELOGIO DA TRAIÇÃO



de Chico Buarque e Ruy Guerra

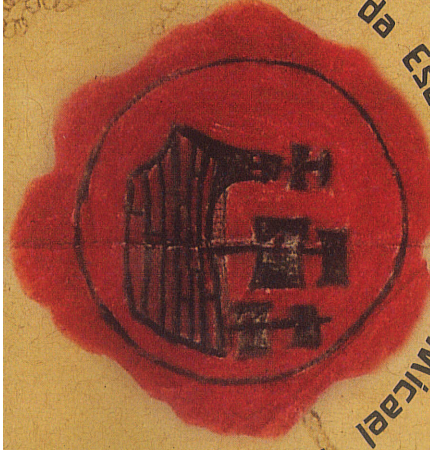
Raimundo Moreira
ILUMINAÇÃO

DIREÇÃO
Raimundo Moreira
Luizete Costa
Munir Dertkigil

LOCAL
Teatro
Dragão do
Mar
Fortaleza - CE

Luciano Albuquerque
9º ano
MÚSICA

O 9º ano da Escola Waldorf Micael apresenta:



SINOPSE

Quem é realmente traidor? Quem já se pegou traindo a si mesmo? O traidor se chama Calabar. No Brasil Colonial, no ano de 1635, Portugal e Holanda lutam pelo controle do Nordeste. Um mulato de nome Calabar, tem a ousadia de trair ambos os países. Conhecendo sem par da região é acompanhado por uma mulher idealista, sua amante Bárbara, e um jovem discípulo, Sebastião do Souto. Sebastião não se importa de entregar Calabar a seu perseguidor, o brasileiro a serviço da Coroa e Governador de Pernambuco, Mathias de Albuquerque, pois "a guerra tem todos os direitos", como afirma o antigo Capitão do mato Henrique Dias. Sebastião traiu Calabar, Calabar traiu Mathias, Mathias traiu a si mesmo. Com personagens históricos: como Antônio Felipe Camarão-índio Poti que usa seu povo para servir ao Deus Cristão; Maurício de Nassau - Príncipe holandês, humanista e conquistador; Frei Manuel de Salvador - a serviço de Deus e de quem estiver vencendo, e misturam personagens mais fictícios como Anna de Amsterdã - mulher de vida fácil e altamente realista; Consultores e Oficiais da Companhia das Índias Orientais, motivados pelo lucro e poder; Moradores do Brasil Colonial e Artistas e Cientistas da corte holandesa. Essa peça perpassa períodos históricos e trata de ideais humanos que vão sendo questionados e amadurecidos a partir da vida de cada personagem.



Valéria Nogueira
Alunos do 9º ano
FIGURINO
ARTE
Jacira Campos
Alunos do 9º ano

DATA
13 e 14
Dezembro
2011
às 19h

MAQUIAGEM
Valéria Nogueira
Morgana Lopes



Escola Waldorf Micael
www.micaelfortaleza.com.br
Contato 85 3055-3382

AUTORIZAÇÃO

Fortaleza – Ceará, 05 de fevereiro de 2013.

AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES E IMAGENS

Eu **Fawzia de Fatima Cardoso Gomes**, representante legal da Escola Waldorf Micael, situada em Fortaleza, Estado do Ceará, por reconhecer na Monografia intitulada “Ilustração e Interpretação Textual – A Arte como Estratégia de Ensino-Aprendizagem na Área de Linguagens e Códigos”, de autoria da professora e estudante CRISTIANE PATRÍCIA BARROS ALMADA – regularmente matriculada na Universidade da Madeira - Funchal/Portugal, no curso de Mestrado em Ciências da Educação –, a divulgação ultrapositiva da Metodologia de Ensino-Aprendizagem utilizada pela nossa Escola, noticiando-nos como Escola Modelo, dada a sua participação nos projetos desenvolvidos pela Escola, **autorizo** a pesquisadora supracitada a utilizar-se dos dados por ela coletados durante o período de observação nas dependências da Escola para compor seu trabalho, podendo ela tornar públicas as informações e imagens (Projeto Político Pedagógico, fotos e filmagens), e, havendo a necessidade, a divulgação, também, das imagens feitas nos locais onde se exibiram os trabalhos produzidos pelos alunos (na peça teatral 'Calabar'). Estou ciente da divulgação do material produzido, inclusive pela *Internet*, os quais fazem parte da valorização do trabalho pedagógico realizado pelos professores e alunos.



Fawzia de Fátima Cardoso Gomes

RG:98002440840

CPF:263.189.463-49



RECONHEÇO A(S) FIRMA(S) de
Fawzia de Fatima Cardoso
Gomes
DOU FÉ.
25 SET. 2013
EM TESTEMUNHO DA VERDADE
CLÁUDIO MARTINS
TABELIÃO

JOÃO OLIVAR LOPES DA SILVA
Escrevente Autorizado