



**Inovação pedagógica na escola Waldorf Anael:
possibilidade ou realidade?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Carolina Novaes de Araujo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

FUNCHAL | 2015

Ino
R

T/14
34
ARA Ino
+ CD-R
ex. 1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Inovação pedagógica na escola Waldorf Anael: possibilidade ou realidade?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Carolina Novaes de Araujo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADORES

Doutor Carlos Manoel Nogueira Fino
Professora Doutora Rosely Aparecida Romanelli



UNIVERSIDADE da MADEIRA

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

Ana Carolina Novaes de Araujo

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA WALDORF ANAEL:
Possibilidade ou Realidade?**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2015

Ana Carolina Novaes de Araujo

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA WALDORF ANAEL:
Possibilidade ou Realidade?**

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.

Orientadores: Professor Doutor Carlos Nogueira Fino

Professora Doutora Rosely Aparecida Romanelli

FUNCHAL – 2015

Este trabalho é dedicado a Wolfgang Knipping (*in memoriam*). Tivemos apenas um encontro, trocamos apenas um email, mas com certeza contribuíram significativamente para ter a certeza que eu estava no caminho certo. Não pude agradecer em vida, mas aproveito para dizer obrigada por ter contribuído de forma brilhante para que pudesse brotar uma linda flor no sertão da Bahia, a Escola Anael.

Ao Eterno Deus, meu maior e mais profundo agradecimento, pois tem feito infinitamente além daquilo que jamais pensei ou imaginei. Porque d'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Glória, pois a Ele, eternamente...

À Milena, minha querida filha. Ela embarcou no meu sonho e se dedicou, mesmo na inocência dos seus 11 anos a estudar a Inovação Pedagógica comigo. Ela é minha inspiração e motivação, e foi muito graciosa ao acompanhar as leituras e estudos das madrugadas e fins de semanas, bem como na revisão de textos. Seus depoimentos no facebook enquanto eu viajava para estudar são inesquecíveis e geravam uma força descomunal em mim para não desistir. Amo você muito, sempre, eternamente, meu laiá, meu loiô.

À minha família, em especial minha mãe, Dona Deza. Palavras são insuficientes para expressar o que se passa em minha mente e coração. Olho para trás e vejo o quanto Deus tem sido bondoso e gracioso conosco, com nossa família, mesmo sem merecermos. Tina, eu queria que você estivesse aqui.

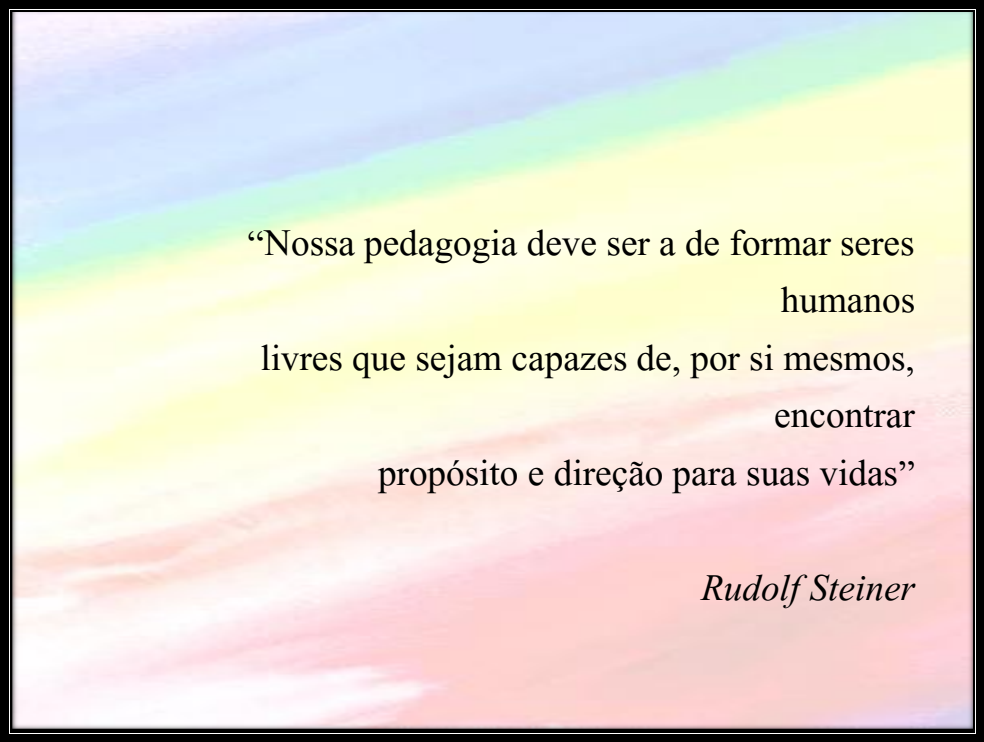
Aos meus mestres, em especial professor Carlos Nogueira Fino, meu orientador. Sua firmeza e dedicação em me fazer entender a Inovação Pedagógica foi fundamental. Sou grata pela sua postura, por sua seriedade, por acreditar que é possível e necessário romper com a cultura escolar, com o paradigma fabril, para viver um novo paradigma onde o estudante e o aprender é o centro de tudo. Nunca mais serei a mesma, nunca mais verei a escola e a prática pedagógica da mesma forma. Inovar é preciso!

À minha orientadora Rosely Romaneli, por sua paciência, tolerância e disponibilidade em acompanhar meu trabalho, dando-me dicas fundamentais. Obrigada professora!

Ao meu amigo Gevaldo Almeida, por me apresentar a Pedagogia Waldorf e a Escola Anael. Pude ver com meus olhos uma escola encantadora que ensina a ler e escrever sem cadernos, livros e lápis normais, diferente de tudo aquilo que eu já vi. Aquela conversa no corredor foi decisiva. Você caiu do céu!

A todos da Escola Anael que contribuíram significativamente com esta pesquisa e me acolheram tão bem, em especial Dóris, Núbia, Dilma e Tereza. A paixão por educar de vocês é contagiante. Vocês me contagiaram, me encantaram e me inspiram a ser uma profissional melhor.

Às minhas amigas do coração, minhas parceiras acadêmicas, das viagens e da vida toda – Sandra Dias e Núbia Oliveira. Tudo ficou mais fácil com vocês ao meu lado.



“Nossa pedagogia deve ser a de formar seres
humanos
livres que sejam capazes de, por si mesmos,
encontrar
propósito e direção para suas vidas”

Rudolf Steiner

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma etnografia realizada na Escola Waldorf Anael, localizada em Várzea da Roça – BA, com o objetivo de investigar as peculiaridades em diferentes níveis e aspectos que envolvem a mesma, a fim de verificar se a inovação em suas práticas pedagógicas é uma possibilidade ou realidade. A mesma está dividida em duas partes, sendo a primeira a fundamentação teórica, dividida em três capítulos: 1- Um olhar sobre a sociedade atual e a educação sob o prisma da complexidade; 2 - Inovação Pedagógica -uma paradigma educacional necessário; 3 - Pedagogia Waldorf - uma proposta de educação do indivíduo como um todo, para a liberdade. A segunda parte do trabalho consta da apresentação da metodologia, descrição do *locus* e sujeitos e a análise dos dados obtidos através de três categorias - uma formação além do paradigma fabril, uma formação baseada na experiência concreta e uma formação que favorece a criatividade; por fim, na quarta parte do trabalho está contida a conclusão. Ao término deste trabalho foi possível responder ao problema inicial da mesma que era verificar se a Inovação Pedagógica na Escola Waldorf Anael era uma possibilidade ou realidade. Com base nos dados obtidos e analisados, sustentados pelos princípios teóricos de Fino (2001, 2007, 2008, 2011), Papert (1995, 2008), Jesus (2000, 2002), Brazão (2008), Vygotsky (2003), Freire (2005, 2007), Toffler (1970), ao término deste trabalho foi possível afirmar que Inovação Pedagógica naquela instituição de ensino é uma realidade.

PALAVRAS CHAVE: Inovação Pedagógica. Pedagogia Waldorf. Práticas Pedagógicas. Etnografia.

ABSTRACT

This dissertation is result of an ethnography performed in Waldorf Anael School localized in Várzea da Roça, Bahia, Brazil, with the goal of investigate the peculiarities in different levels and aspects that involve that respective school, which has the objective to check if the innovation in its pedagogical practices is a possibility or a reality. This paper is divided in two parts. The first on is theoretical foundation which has three chapters: 1- The look about the current society and education from the angle of complexity; 2- Pedagogical Innovation – a necessary educational paradigm; 3-Waldorf Pedagogy- a proposal of education of individual as whole, to freedom. The second part of this dissertation has a presentation of the methodology, description of *locus* and subject and the analysis of data gotten through of three categories- a formation besides of the fabril paradigm, a formation based in a real experience and a formation which promotes further creativity; lastly, on the fourth part consists the conclusion. After the realization of this paper was possible to answer the initial problem proposed - to check if the pedagogical innovation in Waldorf Anael School was a possibility or reality. According to the data gotten and analyzed, supported by Fino's theoretical principle (2001,2007,2008, 2011), Freire (2005, 2007) Toffler (1970), in the end of this dissertation was possible to affirm that Pedagogical Innovation in that teaching institution is a reality.

KEY WORDS: Pedagogical Innovation. Waldorf Pedagogy. Practice Pedagogical. Ethnography.

RESUMEN

Esta disertación resultó de una etnografía realizada en la Escuela Waldorf Anael, localizada en Várzea da Roça/BA, con el objetivo de investigar a las peculiaridades en distintos niveles y aspectos que envuelven a ella, a fin de verificar si la innovación en sus prácticas pedagógicas es posibilidad o una realidad. Este trabajo está dividido en dos partes, siendo la primera la su fundamentación teórica, dividido en tres capítulos: 1- Una mirada sobre la sociedad actual e la educación bajo el prisma de la complejidad; 2-Innovación Pedagógica – un paradigma educacional necesario; 3 – Pedagogía Waldorf – una propuesta de educación del individuo como uno, para la libertad. La segunda parte del trabajo consta de la presentación de la metodología, descripción del locus y sujetos y del análisis de los estudios obtenidos a través de tres categorías – una formación para allá del paradigma fabril, una formación basada en la concreta y una formación que favorezca a la creatividad; por fin, en la cuarta parte del trabajo está contenida la conclusión. Al término de este trabajo fue posible contestar al problema inicial de la misma que era si la Innovación Pedagógica en la Escuela Waldorf Anael si era una posibilidad o una realidad. Con los resultados obtenidos e analizados, sostenidos por los principios teóricos de Fino (2001, 2007, 2008, 2011), Papert (1995, 2008), Jesus (2000, 2002), Brazão (2008), Vygotsky (2003), Freire (2005,2007), Toffler (1970), al fin de este trabajo fue posible afirmar que la innovación pedagógica en aquella institución de enseñanza es una realidad.

PALAVRAS CHAVE: Innovación Pedagógica. Pedagogía Waldorf. Prácticas Pedagógicas. Etnografía.

RÉSUMÉ

Ce mémoire est le résultat d'une ethnographie réalisée à l'école Waldorf Anael, localisée à Várzea da Roça – BA, visant à identifier les spécificités à différents niveaux et aspects à propos de celle-ci. Cette recherche vise à vérifier si l'innovation dans ses pratiques pédagogiques est une possibilité ou réalité. Ce travail est divisé en deux parties: la première traite du fondement théorique. Celui-ci, de son côté, est divisé en trois chapitres: 1- Un regard sur la société actuelle et l'éducation sur le point de vue du prisme de la complexité; 2 – L'Innovation Pédagogique – un paradigme éducationnel nécessaire; 3 – La Pédagogie Waldorf – une proposition de l'éducation de l'individu comme un tout, pour la liberté. La deuxième partie de ce travail présente la méthodologie, la description du locus, des sujets et l'analyse des données obtenues à travers trois catégories- une formation au-delà du paradigme de la fabrication, une formation basée sur l'expérience concrète et une formation qui favorise la créativité; La quatrième partie du travail est la conclusion. Celle-ci répond au problème initial de ce travail lequel s'agissait de vérifier si l'Innovation Pédagogique à L'école Waldorf Anael était une possibilité ou réalité. À partir des données obtenues et analysées, soutenues par les principes théoriques de Fino (2001, 2007, 2008, 2011), Papert (1995, 2008), Jesus (2000, 2002), Brazão (2008), Vygotsky (2003), Freire (2005,2007), Toffler (1970), c'était possible d'affirmer que l'Innovation Pédagogique dans cette institution est une réalité.

MOTS-CLÉS: Innovation Pédagogique. Pédagogie Waldorf. Pratiques Pédagogiques. Ethnographie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pensar , Sentir e Querer	54
Figura 2: Visita à Olaria 1	100
Figura 3: Visita à Olaria 2.....	100
Figura 4: Visita à Olaria 3.....	101
Figura 5: Visita à Olaria 4.....	101
Figura 6: Construção da própria casa 1	103
Figura 7: Construção da própria casa 2	103
Figura 8: Construção da própria casa 3	103
Figura 9: Aprendendo na horta 1	104
Figura 10: Aprendendo na horta 2	104
Figura 11: Aprendendo com a Aquarela 1	108
Figura 12: Aprendendo com a Aquarela 2	108
Figura 13: Aquarelas	108
Figura 14: Aprendendo com a Aquarela 3	109
Figura 15: Aprendendo com a Aquarela 4.....	109

SUMÁRIO

ÍNDICE	
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
EPÍGRAFE	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
RESUMEN	viii
RÉSUMÉ	ix
LISTA DE FIGURAS	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1- UM OLHAR SOBRE A SOCIEDADE ATUAL E A EDUCAÇÃO SOB O PRISMA DA COMPLEXIDADE.....	7
1.1 APROFUNDANDO A REFLEXÃO SOBRE O QUE É UM PARADIGMA	8
1.2 COMPREENDENDO MELHOR A COMPLEXIDADE	12
1.3 PENSANDO SOBRE A EDUCAÇÃO SOB O PRISMA DA COMPLEXIDADE..	15
1.3.1 Mudar o pensamento	17
1.3.2 Mudar a escola	19
1.3.3 Mudar a prática pedagógica	24
CAPÍTULO 2- INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM PARADIGMA EDUCACIONAL NECESSÁRIO	28
2.1 NASCE A ESCOLA	28
2.2 NASCE UMA NOVA SOCIEDADE	29
2.3 UMA VELHA ESCOLA NUMA NOVA SOCIEDADE	30
2.4 NASCE UMA NOVA ESCOLA	31
2.4.1 O Currículo e a Formação de Professores desta nova escola.....	38
2.4.2 Reflexões sobre o Currículo Escolar	40
2.4.3 O papel e a formação do professor nesse contexto	44
CAPÍTULO 3 - PEDAGOGIA WALDORF – UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO UM TODO, PARA A LIBERDADE.....	50
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	50
3.2 FUNDAMENTO FILOSÓFICO DA PEDAGOGIA WALDORF	52
3.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PRÁTICA	54
3.3.1 Compreensão do Desenvolvimento da Criança sob a ótica dos Setênios	55

3.3.1.1 O 1º Setênio – do 0 aos 07 anos de idade	56
3.3.1.2 O 2º Setênio - dos 07 aos 14 anos de idade	58
3.3.1.3 O 3º SETÊNIO - dos 14 aos 21 anos de idade.....	60
3.3.2 O Currículo de uma Escola Waldorf	61
3.3.3 A Organização das Aulas e o Ensino por Épocas	64
3.3.4 O Professor Waldorf e sua Relação com o Aluno	67
3.3.5 A Construção do Conhecimento em uma Sala de Aula Waldorf	70
CAPÍTULO 4 - O PERCURSO METODOLÓGICO: A ABORDAGEM E O MÉTODO ADOTADO.....	75
4.1 RAZÕES PARA A REALIZAÇÃO DE UMA ETNOGRAFIA E A UTILIZAÇÃO DA ETNOMETODOLOGIA	75
4.2 DETALHAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
4.3 PROCESSO DE PRÉ ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DE DADOS	79
4.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	81
CAPÍTULO 5 - EXERCITANDO O OLHAR ETNOGRÁFICO: O ENCONTRO COM O LOCUS, SUA HISTÓRIA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	83
5.1 CONHECENDO O LOCUS	83
5.2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	86
5.2.1 Os alunos e alunas.....	87
5.2.2 Os professores.....	87
CAPÍTULO 6 - EM BUSCA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA WALDORF ANAEL: UMA ANÁLISE SOBRE A POSSIBILIDADE OU REALIDADE	89
6.1 Uma formação além do paradigma fabril	90
6.2 Uma formação baseada na experiência concreta	99
6.3 Uma formação que favorece a criatividade.....	105
CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS EM CD	118

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada na Escola Waldorf Anael na cidade de Várzea da Roça – BA, que desenvolve a Pedagogia Waldorf, e que teve por desafio basilar verificar se a Inovação Pedagógica nesta instituição de ensino é uma possibilidade ou realidade.

A pesquisa surge de um trabalho desenvolvido em um curso superior de Pedagogia, onde é oferecida formação inicial e continuada a professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando se discutia a função que a escola tem exercido e a função que ela deve exercer na atual sociedade. Nessa discussão foi possível concluir, juntamente com os discentes, que a escola que se tem atualmente tem fracassado no seu papel. Em discussão com esses mesmos alunos tentou-se entender o porquê do fracasso da escola, chegando a algumas constatações como: o sistema escolar, como um todo, baseia-se no paradigma que defende que a função da escola é garantir a proficiência na língua materna e na matemática; a escola tem se preocupado muito com o ensino esquecendo-se que seu foco deve ser a aprendizagem do educando; ela baseia-se no paradigma fabril em que as necessidades do mercado é que ditam as práticas escolares; a escola não tem se preocupado com a formação integral dos seus educandos.

Diante dessas constatações buscou-se encontrar possibilidades para mudar essa realidade e para isso procurou-se conhecer escolas e pedagogias “alternativas”, que fugissem desse modelo vigente até então. Nessa busca foi encontrada a Pedagogia Waldorf, que é apontada pela UNESCO (1994) como sendo “a pedagogia capaz de responder aos desafios educacionais da atualidade”.

O estudo teórico dessa pedagogia gerou encantamento a todos e uma curiosidade para saber se realmente a prática da mesma auxiliaria na mudança que a escola necessita para mudar o foco das suas ações do ensino para aprendizagem, do desenvolvimento de apenas habilidades tidas como mais importantes, as “intelectuais”, para o desenvolvimento de habilidades que propiciem a formação integral do indivíduo.

Diante desse encantamento e curiosidade a pesquisadora e seus alunos partiram para conhecer uma escola que adota a Pedagogia Waldorf, a Escola Waldorf Anael na cidade de Várzea da Roça – BA, onde foi possível encontrar práticas pedagógicas jamais vistas por nós. Por um momento a pesquisadora deixou de ser a professora e passou a ser literalmente uma aluna para aprender sobre aquela pedagogia, aquela prática até então desconhecida para muitos, haja vista ser pouco estudada nos meios acadêmicos.

O primeiro olhar, bastante curioso, gerou nesta pesquisadora uma inquietação aliada a um encantamento, que a fez estabelecer um vínculo inicialmente despretenso, um vínculo que objetivava, *a priori*, simplesmente conhecer o desconhecido, o novo, *a posteriori* objetivou compreender o funcionamento, a filosofia e os resultados alcançados ali, que aparentemente são bem efetivos e diferentes das escolas tradicionais que se vê habitualmente.

Muitas peculiaridades naquela escola chamaram atenção, e não apenas a da pesquisadora, mas da turma que foi levada para conhecer aquele trabalho. Como resultado do encantamento surge um texto, “Uma flor brotando no sertão” (ARAÚJO, 2012), que relata a experiência vivida nessa simples visita.

Tudo poderia ter acabado por aí, mas algo ainda gerava inquietação, pois alunos, além de diversas pessoas que liam o texto que foi publicado em vários blogs e sites locais e regionais, comentavam que esta escola e seu trabalho eram realmente diferenciados, “inovadores”. A própria missão da escola, exposta publicamente na instituição diz que ela deseja ser uma “instituição inovadora na área da Educação”. Pessoas que trabalham no setor administrativo afirmam veementemente que essa é uma escola totalmente inovadora. Diante dessas afirmações, e traçando um paralelo com tudo que foi estudado nos seminários preparatórios para um Mestrado em Educação, que tem por ênfase a Inovação Pedagógica, surge o questionamento sobre a existência da inovação ali.

Todos esses pensamentos, todas essas ponderações, geraram o desejo de pesquisar de forma mais sistemática e aprofundada a prática dessa escola para verificar se o que todos dizem sobre ela se comprova. Em um primeiro momento, de forma muito superficial, pode-se entender que as pessoas consideram esta instituição escolar como inovadora por ela ser diferente das demais. Mas será que o

ser diferente possibilita afirmar categoricamente que ela é inovadora? O que é que realmente permite afirmar isso?

Diante de tantas dúvidas e inquietações, nada mais coerente do que ter a Escola Waldorf Anael e suas práticas pedagógicas como *locus* de pesquisa sobre Inovação Pedagógica. Dessa maneira, para orientar tal pesquisa, levantou-se o seguinte problema: HÁ INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DA ESCOLA WALDORF ANAEL?

Partindo desse problema de pesquisa objetivou-se investigar profundamente as peculiaridades em diferentes níveis e aspectos que envolvem a Escola Anael, a fim de verificar se a inovação em suas práticas pedagógicas é uma possibilidade ou realidade e se ela tem alcançado o seu objetivo de desenvolver as competências e habilidades necessárias para formação integral dos seus educandos.

Para isso, foi necessário aprofundar os estudos sobre a inovação pedagógica – seu conceito e aplicabilidade; averiguar os princípios que norteiam as Escolas Waldorf em geral, partindo da história do seu surgimento e do seu criador; perceber de que maneira se dá a construção do conhecimento em uma sala de aula Waldorf; descrever o método utilizado; notar como se dá o vínculo professor-aluno e a importância dessa relação para o desenvolvimento da aprendizagem; compreender a importância e o papel que o professor e o aluno exercem nessa prática; identificar a concepção de ensino e de aprendizagem que embasa as práticas da escola e como essa concepção colocada em prática permite um fazer pedagógico que garante resultados mais eficazes em se tratando da formação integral dos educandos, que é um dos objetivos da Pedagogia Waldorf.

Nesse sentido, foi imprescindível uma rebuscada investigação bibliográfica que em um primeiro momento forneceu as bases conceituais desta pesquisa. Em seguida, foi necessário contrapor teoria e prática, por isso a necessidade de realizar não simplesmente uma pesquisa de campo, mas sim uma etnopesquisa que permitiu descrever e interpretar em profundidade os fatos observados e investigados no campo e que possibilitou ainda perceber se a prática desenvolvida na referida escola pode ser considerada inovadora ou não. Para isso, se teve como premissa que uma ampla revisão de literatura sobre a Pedagogia Waldorf e um profundo

estudo sobre a Inovação Pedagógica eram imprescindíveis, pois só assim o objetivo desta pesquisa poderia ser alcançado.

Vale ressaltar aqui que toda a metodologia desenvolvida nesta pesquisa está descrita em item próprio neste trabalho, bem como a fundamentação teórica sobre os temas centrais desta pesquisa: Inovação Pedagógica e Pedagogia Waldorf.

Não se pode negar a relevância desta pesquisa, principalmente porque diante do modelo falido de escola e de educação que se tem atualmente é necessário que se encontrem formas alternativas e inovadoras de se fazer escola, de se fazer educação, pois se houver uma continuidade desse modelo atual, que na verdade é um modelo estabelecido no final do século XIX, o fracasso também permanecerá, o objetivo de a escola propiciar ao seu educando a construção autônoma e integral do conhecimento não será alcançado e haverá a continuidade de uma escola com práticas e métodos arcaicos, pautada nas exigências de uma sociedade fabril, do século XIX, enquanto se vive uma nova sociedade, uma sociedade diferenciada que não deve ser mais norteadas por paradigmas fabris, pois hoje ela se preocupa com o capital intelectual, ela deseja pessoas dinâmicas, autônomas, criativas, proativas, automotivadas, capazes de lidar com a incerteza, a insegurança, com o novo, o diferente, o desafiador.

PRESSUPOSIÇÕES

Não se pode negar que após as primeiras visitas à escola e as primeiras leituras sobre essa temática, a primeira atitude é afirmar categoricamente que a Inovação Pedagógica nesta unidade de ensino é uma realidade. No entanto, sabe-se que uma pesquisa não pode ser dirigida por impressões e achismos, ela precisa fundamentar-se em preceitos que permitirão afirmar com mais precisão se as primeiras impressões são verídicas ou não.

Perceber que esta escola é diferente das demais é muito pouco, já que o que se almeja pesquisar não é apenas se há inovação, que pode ser entendida normalmente como “ato ou efeito de inovar, ou seja, introduzir novidade”, conforme dicionário Aurélio (2010) ou ainda de acordo com o que Carbonell (2002) diz que é uma definição comum e aceitável, no entanto diferente da verdadeira Inovação Pedagógica.

A inovação é um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p.19).

Se o objetivo fosse esse, certamente a resposta para o problema desta pesquisa seria facilmente encontrada, haja vista a Escola Anael e a Pedagogia Waldorf terem práticas que são dessemelhantes das escolas tradicionais.

Não obstante, o que se tenciona aqui vai muito além, pois a Inovação Pedagógica é muito mais que mudança, diferença ou renovação. A prática da Inovação Pedagógica perpassa pela transformação não apenas do cotidiano, dos métodos escolares, da seleção de conteúdos, mas essencialmente da concepção que se tem do ato de ensinar e de aprender que são processos indissociáveis. Passa pela modificação do que se compreende sobre o papel da escola, sobre o papel do professor, sobre como a aprendizagem acontece, como o conhecimento é construído.

Assim, foi necessário ter cuidado para que as primeiras impressões não contaminassem o resultado desta pesquisa e por essa razão houve uma dedicação à construção da fundamentação teórica deste trabalho para que as respostas obtidas não fossem baseadas no senso comum, ou no ímpeto do encantamento. Buscou-se tratar teoricamente de questões consideradas relevantes para o alcance dos objetivos propostos para esta pesquisa e que já foram supracitados.

Para melhor compreensão, este trabalho está organizado em 02 (duas) partes, contendo na primeira a fundamentação teórica, que está dividida em 03 (três) capítulos que permitem que se tenha uma visão panorâmica sobre a sociedade, a educação, a escola, a Inovação Pedagógica e a Pedagogia Waldorf.

Para tratar da sociedade e da educação, no capítulo 1, foi feito um estudo a partir da perspectiva da complexidade e para tal partiu-se basicamente dos estudos de Morin (2007, 2010, 2006, 2011), Sousa (2000), Moraes (2012), Moraes e Navas (2010), dentre outros.

Para tratar da Inovação Pedagógica, no capítulo 2, partiu-se dos estudos de Fino (2011; 2007; 2001) Freire (2007; 2005), Moraes (2012) Papert (2008; 1985), Toffler (1970) e Vygotsky (2003).

Ao versar sobre a Pedagogia Waldorf, respaldou-se nos estudos de Carlgren e Klingborg (2006), Lanz (1998), Romanelli (2008), Steiner (1992, 1995, 1996, 2000).

A segunda parte deste trabalho apresenta o percurso metodológico trilhado pela pesquisadora, descreve o *locus* e os sujeitos deste estudo, bem como evidencia os resultados da pesquisa realizada, que teve uma abordagem etnográfica, o que permitiu uma descrição densa de uma cultura, neste caso a cultura da Escola Waldorf Anael.

Espera-se que ao final deste trabalho possa ficar evidente se a Inovação Pedagógica na Escola Waldorf Anael na cidade de Várzea da Roça – BA é uma possibilidade ou uma realidade e se ela proporciona aos educandos o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para formação integral de cada um deles, rompendo assim com as práticas tradicionais da escola.

CAPÍTULO 1

UM OLHAR SOBRE A SOCIEDADE ATUAL E A EDUCAÇÃO SOB O PRISMA DA COMPLEXIDADE

Estamos vivendo em um mundo cheio de problemas e necessidades de diversas naturezas, um mundo inseguro, contraditório, marcado pela injustiça, pelos paradoxos, pela mudança constante e célere, pela pluralidade. Morin considera essa situação como uma crise planetária, que é resultado da busca constante pelo progresso, pelo desenvolvimento da razão, da ciência, da técnica, que trouxeram ao mundo e à sociedade como um todo, conforto, bem estar, dentre tantas outras vantagens, mas que também trouxe alguns efeitos colaterais como uma sociedade individualista, egocêntrica, sem noção da ética e da necessidade da solidariedade. Essas marcas, dentre tantas outras do mundo em que vivemos, são inegáveis e geram incerteza, dúvida, certo medo do futuro, geram ainda instabilidade, insegurança, mas concomitantemente nos impulsionam a buscar explicações ou esclarecimentos sobre esse quadro caótico que nos é apresentado.

Em busca de respostas para tentar compreender toda essa realidade, deparamo-nos com os estudos sobre a complexidade que são muito úteis para alcançar uma mínima compreensão dessa realidade para saber como conviver e intervir nela, pois nos exige que adentremos a um campo mais reflexivo, com mais profundidade, dando mais atenção ao desenvolvimento da consciência, o que amplia nossa percepção, nossa capacidade de compreender, impelindo-nos a avaliar melhor o contexto, as circunstâncias, as consequências, as necessidades de mudança, fazendo-nos superar fronteiras que nos limitam, que nos impedem de ter um conhecimento mais global e transcendente, bem como refreiam a melhor compreensão da realidade.

Para tratar sobre a complexidade, esse estudo fundamentou-se primordialmente nos estudos de Edgar Morin, filósofo e sociólogo francês, considerado o principal pensador dessa temática. Além de nos dedicarmos ao estudo da complexidade alicerçados por Morin, outros autores como Sousa (2000), Moraes (2012), Moraes e Navas (2010), dentre outros, nos auxiliaram na

compreensão desse paradigma que nos é apresentado como explicação da crise que vivenciamos.

Inicialmente, é fundamental tentar apresentar uma definição para a complexidade, o que na verdade seria contraditório, já que a incerteza e a instabilidade são atributos desse paradigma, concordando com Sousa (2000, p.32) que diz que “no paradigma da complexidade, já não há lugar para as certezas absolutas”.

Vale ressaltar aqui que a complexidade é vista como um paradigma, e conforme Morin (2006, p.10), os paradigmas são “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso.” Isso significa dizer que eles sustentam nossas concepções a respeito de determinada questão.

1.1 APROFUNDANDO A REFLEXÃO SOBRE O QUE É UM PARADIGMA

Paradigma é um termo com origem no grego ‘*paradeigma*’ que significa modelo, padrão. Thomas Kuhn dedicou boa parte dos seus estudos ao significado e a importância dos paradigmas, principalmente em se tratando do estudo que ele faz sobre o pensamento científico e sua prática. Esse autor apresenta em seu livro clássico, ‘A Estrutura das Revoluções Científicas’, diversos conceitos para o termo. No entanto, chama-nos a atenção para a ideia de que um paradigma é um modelo, um padrão científico estabelecido e defendido, e que ele só deixa de existir, ou é rejeitado, quando é substituído por outro. Nesse sentido Kuhn (2011, p. 109) afirma que “rejeitar um paradigma sem simultaneamente substituí-lo por outro é rejeitar a própria ciência”. Vale ressaltar que essa ciência citada por ele é aquela pautada nos princípios da Ciência Moderna, e está dirigida para articulação e confirmação daquilo que o paradigma já estabelece, para uma teoria científica. Essa teoria, para ser considerada um paradigma que vai nortear e alicerçar as demais pesquisas científicas da área deve ser considerada, segundo Kuhn (2011, p.38), “melhor que suas competidoras, mas não precisa (e de fato isso nunca acontece) explicar todos os fatos com os quais podem ser confrontadas.”

É interessante que na perspectiva apresentada por Kuhn (2011) o paradigma, quando estabelecido, refreia a ação dos cientistas, de certa forma os acomoda, pois eles acreditam que não há razão de construir campos de estudos, já que eles já foram estabelecidos.

Quando um cientista pode considerar um paradigma como certo, não tem mais necessidade, nos seus trabalhos mais importantes, de tentar construir seu campo de estudos começando pelos primeiros princípios e justificando o uso de cada conceito introduzido. (KUHN, 2011, p.40)

Nesse sentido, a ciência apresentada por Kuhn como Ciência Normal, de certa maneira limita a ampliação do seu estudo para que ela se encaixe dentro do paradigma estabelecido. Ela, a Ciência Normal, não tem como objetivo trazer à tona novas perspectivas e possibilidades, apenas reafirmar um modelo, uma teoria, formando grupos seletos de cientistas que defendem um mesmo paradigma.

Assim, diante do exposto até o momento, podemos chegar a um conceito de paradigma, na perspectiva de Kuhn, como uma realização científica, que põe fim a controvérsias em determinadas áreas, a respeito de fundamentos científicos, que passa a ser aceita como verdade, quase inquestionável pela maioria dos cientistas. Significa “constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” (KUHN, 2011, p.228).

Morin também trata sobre paradigma, mas numa outra perspectiva, até porque o pensamento complexo norteia as concepções por ele defendidas. Ele afirma que “o paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é supraconsciente” (MORIN, 2000, p.26).

Para este autor, existe uma zona invisível dos paradigmas, e estes podem ser definidos por promoção/seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade ou por determinação das operações lógico-mestras, que privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, fundando axiomas e se expressando por meio deles (MORIN, 2000).

Quando ele trata da promoção /seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade ele afirma que “o nível paradigmático é o do princípio de seleção das ideias que estão integradas no discurso ou na teoria, as postas de lado e rejeitadas”

(MORIN, 2000, p.25). Assim, por exemplo, se eu acredito e defendo determinada concepção, eu privilegio o que ele chama de conceitos-mestres para nortear minhas próprias teorias e práticas. Como referência ele apresenta o conceito-mestre ORDEM, nas concepções deterministas, MATÉRIA, na concepção materialista, dentre outros.

Portanto, o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.

Nesse sentido, os paradigmas baseados no pensamento cartesiano têm um caráter excludente, simplificador, que impede pensar sob o prisma da complexidade onde pode ao mesmo tempo haver implicação, distinção, conjunção, unidualidade, tudo isso porque pensar sob essa perspectiva integradora, onde partindo de um pensamento que é sistêmico, o todo compõe e influencia as partes, e vice versa, não faz parte (ainda) da cultura científica, que permanece alicerçada em princípios da Ciência Moderna, cartesiana, que separa sujeito e objeto, que dissocia ciência e filosofia, pesquisa reflexiva e objetiva, dentre tantas outras dissociações que impedem a compreensão do todo, causando assim, de certa maneira, uma cegueira, fugindo assim à premissa de que a ciência, fundamentada em seus paradigmas, é elucidativa, esclarecedora de fatos. Na verdade, esses paradigmas são determinados e determinantes. Eles criam estereótipos, verdadeiros absurdos que não permitem (nem se permitem) serem questionados, por acreditarem que são verdades absolutas e inquestionáveis, mesmo que as evidências provem o contrário.

Partindo dessa premissa, Morin (2000, p. 27) ainda afirma que

Todas as determinações propriamente sociais, econômicas e políticas (poder, hierarquia, divisão de classes, especialização e, em nossos tempos modernos, tecnoburocratização do trabalho) e todas as determinações propriamente culturais convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidezes e bloqueios.

Moraes (2012) quando aborda a questão dos paradigmas, também segue por uma vertente um tanto distinta da apresentada por Kuhn, e nos apresenta outra dimensão de paradigma em seu livro Paradigma Educacional Emergente. Ela

apresenta considerações sobre paradigmas, fazendo um diálogo também com Morin, mas não apenas com ele, mas também Glasersfeld e Jiménez, no qual afirma que “a definição de paradigma envolve a noção de relação”, diferente da perspectiva de Kuhn que tem um caráter mais excludente, quando é capaz de rejeitar, na verdade, nem considera a existência de um paradigma anterior quando surge, porventura, um novo. Ratificando a diferença de Kuhn e Morin quando tratam dos paradigmas, Moraes (2012, p.32) afirma que:

A interpretação de Morin vai um pouco mais além do que a teoria de Kuhn e oferece uma ideia mais completa da evolução do conhecimento científico, que, além de crescer em extensão, também se modifica, transforma-se mediante rupturas que ocorrem na passagem de uma teoria à outra.

Esse sentido apresentado por Moraes (2012) ao fazer sua interpretação do pensamento de Morin, faz mais sentido no âmbito desta pesquisa, por entender que nem sempre é necessária a total ruptura com um paradigma anterior para se viver um novo paradigma, eles podem se relacionar, fazendo melhoramentos, modificações, em um e outro, pois ninguém é dono de verdades absolutas e incontestáveis.

Behrens (2000, p.27) afirma ainda nesse sentido que “a superação de um paradigma científico não invalida, não o torna errado ou nulo, mas evidencia que seus pressupostos e determinantes não correspondem mais às novas exigências históricas”, divergindo assim do pensamento de Kuhn que sugere que o surgimento de um novo paradigma anula o anterior. E é justamente a partir da perspectiva apresentada por Behrens que quando tratamos neste trabalho sobre a necessidade de um novo paradigma educacional nos capítulos seguintes não queremos afirmar que categoricamente um paradigma tenha que ser anulado ou esquecido, mas que se deve pensar sobre ele, remoldá-lo, talvez melhorá-lo, para que se adeque às necessidades históricas e sociais da época.

É fato incontestável que algumas das crenças dos paradigmas considerados tradicionais devem realmente ser rejeitadas por completo, como por exemplo, a ideia do racionalismo, do reducionismo, da fragmentação do pensamento, da unilateralidade, do tecnicismo, dentre outros.

A rejeição dessas ideias se deve principalmente por perceber que a sociedade atual vive em outro contexto, diferente daquele da Idade Moderna. Hoje é

inadmissível um pensamento fragmentado, compartimentado, excludente, justamente por estarmos vivendo sob os desígnios do paradigma da complexidade, onde é necessário substituir um pensamento disjuntivo e simplista, por um pensamento complexo, no sentido original da palavra '*complexus*', que é tecer junto.

Segundo Morin (2007), nesse contexto, é necessário reformar o pensamento e essa reforma não parte do zero. Essa reforma de pensamento que marca a complexidade deve considerar que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, e vice versa; deve considerar os fenômenos de forma multidisciplinar e transdisciplinar, deve respeitar as individualidades. Nesse sentido ainda, Morin (2007, p.89) afirma que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”.

1.2 COMPREENDENDO MELHOR A COMPLEXIDADE

Morin afirma em seu livro *Ciência com Consciência* (2010) que a complexidade historicamente foi estudada de forma marginal, principalmente porque ela vai de encontro ao paradigma científico que predomina até então onde a fragmentação, a especialização, o mecanicismo, a linearidade, a razão norteavam os saberes e as teorias científicas, e não apenas as teorias, mas também a prática nos diversos segmentos da sociedade.

De acordo com Cardoso (1995, p.31) esse paradigma “[...] orienta o saber e a ação propriamente dita pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração.” Isso fez com que o racional e o emocional fossem separados, fragmentando o homem em partes isoladas, sem relação com as demais. Não sabiam, no entanto, esses cientistas que é praticamente impossível compreender o homem e suas ações se ele não for estudado em sua totalidade.

Essa crença é alicerçada no princípio que os conceitos devem ser parcelados o tanto quanto possível para resolvê-los, defendido por Descartes, princípio esse que gerou a especialização que foi um fator preponderante para diversas conquistas científicas e tecnológicas ao longo do século XIX e XX, mas que não pode mais ser vivenciado no contexto do século XXI marcado por características diferentes, dentre elas a complexidade.

Não se pode mais basear as ações na racionalidade e na cientificidade defendida pelo paradigma predominante até então. Não se pode fragmentar o pensamento e nem buscar respostas simples para situações complexas, pois nem tudo é racional, comprovável e objetivo.

Nesse sentido é que surge o paradigma da complexidade, que segundo Suanno (2010, p.208)

Tem por fundamento a negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com as ambiguidades, os equívocos, as diversidades, por meio dos operadores cognitivos do pensamento complexo. Pensamento esse mais amplo, sistêmico, relacional e transdisciplinar, capaz de religar o que a ciência moderna fragmentou, nutrida pela complexidade, apoiado na busca de um novo olhar sobre a realidade.

Petraglia (1995), de forma mais precisa, nos anuncia que o termo complexidade, enquanto definição surgiu na obra de Morin ao final dos anos 60, proveniente da cibernética, da teoria dos sistemas e do conceito de organização, trazendo à tona a ideia de que o todo é uma unidade complexa. “O todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras modificam-se as partes e também o todo” (PETRAGLIA, 1995, p.48). Na complexidade há um paradoxo entre o uno e o múltiplo, da certeza e da incerteza, da ordem e da desordem.

De acordo com Morin (2010) a complexidade não pode ser encarada como uma receita, como uma resposta aos problemas da sociedade atual. Na verdade, ela deve ser notada como um desafio, uma motivação para pensar sobre a realidade, que tem como uma das principais características a incerteza e a incompletude. Ademais, ela deve ser considerada como elemento constitutivo da própria vida e da realidade.

Conforme Moraes (2010, p.183) a complexidade também é

[...] inerente à ação, ao seu pensamento e ao objeto que trabalha. Enfim, é inerente à dinâmica da vida, sendo um fato constitutivo da vida. Isto significa que a complexidade como a expressão de uma tessitura comum é o que possibilita a vida e favorece o desenvolvimento da inteligência, do pensamento, e a evolução dos sistemas vivos.

Baseados nessas características que a complexidade nos apresenta “não podemos chegar a ela por definições prévias; precisamos seguir caminhos tão

diversos que podemos nos perguntar se existem complexidades e não uma complexidade” (MORIN, 2010, p.177). Ainda de acordo com Morin essas complexidades são: a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização, etc, e todas elas juntas formam o tecido da complexidade, formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Essa unidade não destrói a variedade e a diversidade de cada elemento complexo que formou tal tecido.

Tudo isso parece ser muito confuso e obscuro, muito incerto e difícil de ser compreendido, principalmente diante de um paradigma anterior que priorizou a objetividade, a certeza absoluta, mas que em detrimento dessa certeza desintegrou e fragmentou a sociedade, o indivíduo, as próprias certezas. Essa obscuridade do paradigma complexo é apenas aparente, pois na verdade ele é considerado obscuro porque diverge do pensamento e dos conceitos defendidos e vivenciados até então ao reintroduzir a incerteza do conhecimento e da verdade. Na verdade, a complexidade e o pensamento complexo são esclarecedores, pois nos ampliam o saber, pois se o pensamento for fragmentado, reducionista e mutilador, como se propunha até então, as ações seguirão o mesmo caminho, o que torna o conhecimento simplista e reducionista.

A complexidade vivenciada no século XXI, conforme Petraglia (2005, p. 50) “é a consciência que jamais poderemos desgarrar-nos das incertezas, porque na vida e na ciência não há certezas absolutas. Por isso, nunca há um saber total. Ele vai se construindo, mas nunca se esgota”. Isso implica afirmar que ela está intrinsecamente relacionada ao conhecimento, que no atual contexto precisa ter um caráter multidimensional, que associa as dimensões individual, social e biológica, que não tem por objetivo a manipulação, mas sim a compreensão dos fatos e a dialogicidade.

De acordo com Morin (2010, p.189),

O termo dialógico quer dizer duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a ideia de “unidualidade” que propus para certos casos; desse modo, o homem é um ser “unidual”, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo.

A ciência se fundamenta na dialogicidade da verificação e imaginação, do realismo e empirismo, e ela progrediu porque essa dialógica é complexa e baseada

no antagonismo, que ainda segundo Morin (2010), pode ser estimulador e regulador. Elementos antagônicos como a certeza e a incerteza, o real e o abstrato, o objetivo e o subjetivo, se retroalimentam, são interdependentes, e essa é mais uma das marcas da complexidade. Esse antagonismo é reflexo da nossa humanidade que é ao mesmo tempo una e múltipla.

Por essa razão a complexidade que constitui a nossa vida e a nossa realidade,

[...] rege os acontecimentos, as ações, os eventos e os processos e, desta forma, ontológica e epistemologicamente falando, ela não permite separar ser/realidade, sujeito/objeto, educador e educando, objetividade/subjetividade, sujeito/cultura e sociedade [...] (MORAES, 2010, p. 184)

Diante de tudo isso não se pode mais negar a necessidade de se rever a forma de lidar com o a realidade, com o conhecimento, com a forma de se fazer ciência, com a forma de pensar. Talvez seja necessário, como afirma Morin (2007), 'reformular o pensamento', e para tal é indispensável pensar sobre a educação que nós temos e a que nós precisamos ter nesse contexto da complexidade ora apresentado.

1.3 PENSANDO SOBRE A EDUCAÇÃO SOB O PRISMA DA COMPLEXIDADE

Como afirmou certa vez o grande líder africano Nelson Mandela, “a educação é a arma mais poderosa que temos para mudar o mundo”. Alicerçados nessa premissa é que afirmamos que a educação precisa mudar para que ela mude, de fato, o mundo.

Não se pode mais fazer uma educação baseada no paradigma cartesiano que vê o mundo sob um olhar da racionalidade, da cientificidade, da unidade, das certezas absolutas e inquestionáveis. É necessário um novo olhar sobre a educação e como já fora apresentado neste trabalho, afirmamos que assim como a sociedade, a educação também precisa ser vista sob o prisma da complexidade, pois não é possível ter a sociedade delineada e vivenciada sob um paradigma, nesse caso o complexo, e a educação ser vivenciada por um paradigma distinto, o paradigma cartesiano. Para que a educação seja realmente a arma capaz de mudar o mundo é

necessário que ambas, sociedade e educação, enxerguem o mundo sob o mesmo prisma, e propomos que seja sob o prisma da complexidade.

Como nosso estudo sobre a complexidade baseia-se fundamentalmente no pensamento de Morin, pensar a educação sob essa perspectiva não poderia partir de outro autor se não o próprio Morin que tem dedicado boa parte da sua obra justamente às reflexões sobre a educação no contexto da complexidade. Destacamos aqui duas de suas obras que alicerçam este trabalho: “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, obra solicitada pela UNESCO a este autor em 1999, com o objetivo de que fosse feita uma sistematização de reflexões sobre a educação necessária para o milênio vindouro e” A Cabeça Bem-Feita – repensar a reforma / reformar o pensamento”. É óbvio que este estudo não se dedica exclusivamente a estas duas obras. Outras obras do próprio Morin, bem como outros autores também sustentam teoricamente o nosso pensamento de que é necessário e urgente ter um novo olhar para a educação.

Mas o que queremos dizer quando afirmamos que é necessário ter um novo olhar para a educação? O que é necessário mudar? Por que é preciso mudar? São questionamentos que nos fazem refletir incessantemente, principalmente por viver profissionalmente envolvida com esse meio educacional e perceber que algo está errado nesse meio.

Morin (2000) afirma que sete saberes são imprescindíveis à educação do futuro, mas acreditamos que existem mais que sete saberes e que na verdade, antes desses saberes é vital haver uma mudança de pensamento de quem faz a educação, é fundamental que se esteja aberto ao novo, pois não se pode fazer uma educação hoje, muito menos para o futuro, baseada no paradigma de uma sociedade e educação do passado.

Quando pensamos nessa nova educação acreditamos que os princípios do paradigma da complexidade como a incerteza, a multiplicidade, a diversidade, a transdisciplinaridade, dentre outros, devem ser vivenciados. É fundamental também partir da máxima de Pascal que é impossível conhecer as partes se não conheço o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer as partes. Com esse pensamento revela-se a importância do conhecer e que o conhecimento é processo, é movimento, não é estaque, inerte, concluído, sempre há o que conhecer, e esse

conhecimento não pode ser fragmentado, compartimentalizado, especializado, ele precisa ser múltiplo, contextualizado, a fim de que situado em seu contexto ele tenha sentido e significado. De acordo com Sousa (2000) esse conhecimento complexo e sobre o complexo, tem a incerteza como fermento. Isso significa dizer que a incerteza é quem faz esse conhecimento se expandir, ampliar, pois nos tempos atuais não se pode pensar em certezas absolutas e incontestáveis, pois a incerteza é quem gera a busca pelo novo, a curiosidade pelo desconhecido.

Interessante que mediante o paradigma cartesiano, baseado no pensamento de Descartes, o conhecer baseava-se na certeza e era preciso separar para conhecer. No paradigma complexo, esse pensamento é inadmissível, pois seu esforço é justamente em religar o que está fragmentado, desconexo, é unir o saber, o conhecimento, ao seu contexto.

Diante dessas constatações nos detemos a refletir o que é necessário mudar para que possamos caminhar lado a lado com o paradigma da complexidade que vivenciamos. Salientamos aqui que por mais que seja bastante nítida a mudança que o mundo como um todo vive, existem muitas pessoas assaz resistentes à mudança, até porque o novo assusta. No entanto, as mudanças elas não podem ser negadas, na verdade elas são emergentes. Sendo assim, o que é necessário mudar?

1.3.1 Mudar o pensamento

Como já explicitado neste trabalho, é essencial que haja uma mudança de pensamento para que se possa ver e viver a educação sob o prisma da complexidade.

Morin (2007, p. 89) afirma que

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

Mas, o que Morin quis dizer com isso? Como mudar o pensamento? O que mudar no pensamento?

Repensar ou reformar o pensamento, termo usado por Morin, tem um grande valor em diversos aspectos da vida humana, pois esse novo modo de pensar é capaz de unir conhecimentos separados, de inferir não apenas sobre o local, mas também sobre o global, de ver os acontecimentos de forma sistêmica, relacionando as partes ao todo e vice versa.

Por essa razão, o pensamento precisa ser modificado para que ele compreenda a relação entre as partes e o todo, o todo e as partes, e a indissociabilidade entre ambos. Talvez seja essa uma das modificações mais difíceis, justamente porque fomos “educados” para dissociar, para analisar as partes isoladamente, prova disso vemos as grades curriculares da escola divididas em disciplinas, isoladas umas das outras, sem relacionar com a realidade e o contexto vivenciado.

É preciso também que se reforme o pensamento para que os fenômenos vividos e experimentados sejam reconhecidos e examinados de forma multidimensional, considerando aspectos éticos, estéticos, sociais, culturais, econômicos, dentre outros, não mutilando ou isolando cada dimensão que compõe um determinado fenômeno.

A reforma do pensamento também precisa acontecer para que se perceba, trate e reconheça as diversas realidades que formam o todo, que ao mesmo são solidárias e conflituosas, são unas e múltiplas, regulantes e reguladoras, certas e incertas. Com isso, a reforma do pensamento vai permitir que haja respeito às diferenças, às divergências, e permitirá uma convivência harmônica entre as partes que fazem o todo.

Enfim, a reforma do pensamento, conforme Morin (2007, p.92)

Vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza. O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes.

Por essas razões é necessário e emergente mudar o pensamento, não para se chegar a uma verdade absoluta e incontestável, mas para dialogar com a incerteza, para conviver com a diferença, para enfrentar a realidade, para unir os saberes que a ciência moderna dissociou. É necessário mudar o pensamento para

que se possa ser capaz de fazer uma educação diferenciada, que seja capaz de integrar, que seja capaz de promover a formação de cabeças bem feitas e não cabeças bem cheias (Morin, 2007), que seja capaz de não apenas ensinar, mas também de aprender, que seja capaz de formar seres pensantes e não meros receptores e transmissores do pensamento do outro, tornando-se assim sujeito ativo, capaz de criticar e inferir sobre a sua realidade, sobre o seu mundo, enfrentando a incerteza e tornando-se, de fato, um cidadão, consciente da sua condição humana.

1.3.2 Mudar a escola

A escola é o espaço fundamental para que a mudança de pensamento seja uma realidade. No entanto, para isso, também é necessário mudar a escola, principalmente em se tratando da concepção que se tem sobre qual a sua função.

Morin (2007, p.99) assevera, nesse sentido, que “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”. Da mesma forma ele também faz um questionamento “como reformar a escola sem reformar a sociedade, mas como reformar a sociedade sem reformar a escola?”

É uma contradição muito grande, fruto do próprio pensamento complexo que interliga as partes e o todo. Na verdade, escola e sociedade, assim como escola e pensamento, um produz o outro. Qualquer modificação ou intervenção em um provoca uma modificação no outro, às vezes essa mudança é praticamente simultânea, outras acontecem com um tempo maior, em meio a lutas e conflitos, mas é similar a duas grandezas diretamente proporcionais, não tem como alterar uma sem alterar outra.

Historicamente a escola é o espaço criado pela sociedade destinado à sistematização (ou produção?) do conhecimento. Alguns ousam dizer que a escola é como uma ponte que vai conduzir o aluno a transformar o seu conhecimento de senso comum em conhecimento científico, o que não deixa de ser verdade, desde quando se tenha uma noção de conhecimento científico não mais baseado nos princípios do paradigma cartesiano, mas de um novo paradigma, e aqui reiteramos

que deve basear-se no paradigma da complexidade, pois como afirma Sousa (2000,p.36) “o real pedagógico não pode ser pensado senão em termos de complexidade”.

Entretanto, apesar de ser muito evidente a razão de se pensar a escola sob a perspectiva da complexidade, isso não é uma realidade. Ela não tem cumprido sua missão de emancipar os sujeitos que a compõem, sujeitos esses que são históricos e têm total capacidade de construir seu projeto de vida. Segundo Moraes (2012, p.132) é “uma escola que não acompanha o desenvolvimento econômico e tecnológico do século XX, que não prepara crianças, jovens e adultos para viver e atuar num contexto de incertezas e instabilidades

Mas o que isso significa dizer? Como a escola pode basear-se nesse paradigma? O que ela precisa mudar?

Significa dizer e destacar que a escola tem um papel fundamental na sociedade e exerce grande poder sobre a mesma, haja vista ter grande influência na formação dos seres humanos. Sendo assim, a concepção que ela tem de mundo, de sociedade, de homem, do seu próprio papel na sociedade, é determinante. Toda essa concepção que ela tem está refletida em seu currículo e conseqüentemente em suas práticas pedagógicas.

Muitos afirmam que o grande papel e talvez o maior desafio da escola nos dias de hoje seja formar pessoas que realmente saibam ler e escrever com proficiência, que saibam calcular com eficiência, e por essa razão a escola tem se dedicado a essa função em detrimento de outras. Acreditamos sim que esse é um papel da escola, mas não apenas esse e não de forma isolada. Ademais, questionamo-nos em como esses saberes considerados fundamentais, até mesmo pelos órgãos públicos que têm desenvolvido inúmeras políticas de governo para “garantir” que todos saibam ler, escrever e calcular, e no Brasil, de uma forma mais específica, criado pactos nacionais e estaduais para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa (até os 08 anos), estão sendo trabalhados.

Infelizmente, o que notamos é que o fracasso com essa habilidade fundamental de ler, escrever e calcular, mais uma vez salientamos que essa análise se refere ao quadro educacional brasileiro, se deva talvez à forma que isso tem sido

trabalhado, baseada no paradigma cartesiano, onde as disciplinas são isoladas, os saberes fragmentados da realidade, o conhecimento fora do contexto, onde os alunos não são levados a pensar, mas apenas a reproduzir. Talvez seja esse um dos grandes equívocos da educação e por essa razão talvez ela esteja fracassando há tanto tempo.

Talvez a escola esteja falhando em um dos seus principais objetivos que é fazer os alunos terem acesso ao conhecimento. Essa falha se deve a diversos fatores, e consideramos o principal deles a ideia de que o conhecimento é transmitido de uma pessoa para outra, e no caso da escola, transmitido do professor para o aluno. É difícil entender que conhecer é um processo, que é construído na interação entre pares, e para que o conhecimento seja pertinente, ele precisa ser evidente. O conhecimento se evidencia quando se considera o contexto, a concepção global, a multidimensionalidade e a própria complexidade. (MORIN, 2000)

Nesse sentido, o próprio Morin (2000, p.36) ainda afirma que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Esse é um grande desafio para a escola atualmente, pois ela não foi “ensinada” a fazer diferente. Por conta do paradigma cartesiano, as informações quanto mais isoladas eram transmitidas, mais eficientes eram. Agora, diante do paradigma complexo onde o conhecimento não faz sentido se não for integrado, relacionado ao contexto, a escola enfrenta grande dificuldade, porque inclusive as políticas governamentais ainda preconizam uma ação fragmentada, por mais que seu discurso seja de que a educação deve considerar o contexto que o estudante está inserido.

Outro ponto a considerar para que o conhecimento seja pertinente é a concepção global, que trata das relações entre o todo e as partes, que é mais que o contexto, “é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (*ibidem*, p.37). Isso significa dizer que a sociedade, o planeta Terra é mais que um contexto em si, eles são o todo do qual fazemos parte. “O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo.” (*ibidem*)

Para que o conhecimento seja pertinente também é necessário pensar na multidimensionalidade do indivíduo, da sociedade. Somos ao mesmo tempo biológicos, racionais, emocionais, afetivos, sociais, psíquicos, culturais. A sociedade também tem suas dimensões como a histórica, a religiosa, econômica, antropológica, sociológica. É essencial reconhecer e considerar esse caráter multidimensional que tanto nós seres humanos temos, como a sociedade que estamos inseridos em. Esse reconhecimento precisa existir na escola, pois essas multidimensões interferem diretamente em quem somos, influenciam comportamentos, perspectivas, modos e ritmos de aprendizagem.

O conhecimento pertinente além de considerar o contexto, a questão global, a multidimensionalidade do indivíduo e da sociedade, deve também enfrentar a complexidade, que pode ser entendida também como “a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p.38)

Repensar a forma de encarar o conhecimento dentro do espaço escolar é apenas um dos desafios postos para a escola sob o prisma da complexidade. Outras mudanças também precisam acontecer para que realmente a escola possa avançar e cumprir sua função de colaborar com a reforma do pensamento do indivíduo para quem sabe assim melhorarmos a situação do planeta que vivemos.

Assim, além de repensar o conhecimento e sua relação com ele, é necessário que a escola também pense na forma de lidar com o erro, com a incerteza, com o desconhecido, com a ordem/desordem, enfim com o novo, pois afinal a escola baseia-se nas certezas, na rejeição da desordem, na percepção do erro como fracasso e não como possibilidade de aprendizagem desde o seu surgimento como instituição formal de ensino. Sabemos que romper com esses conceitos não é fácil, mas é extremamente necessário. Moraes (2010, p.185) afirma, nesse sentido que

Para aprender a trabalhar com o erro, com as emergências e com a causalidade circular, é preciso humildade intelectual e abertura de nossas gaiolas epistemológicas e disciplinares, para que o conhecimento antigo possa liberar espaço para que o novo possa ser construído e reconstruído, movimentando, assim, o espiral da aprendizagem e nutrindo a dinâmica da vida.

E essa é apenas mais uma das mudanças que a escola deve fazer para sobreviver em meio à complexidade

Outra mudança que a escola deve viver é o desenvolvimento da sensibilidade para os problemas da humanidade, para problemas globais. Nesse sentido, Morin (2000, p.45), assevera que

[...] o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. Por quê? Porque se desconhecem os princípios maiores do conhecimento pertinente. O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender “o que está tecido junto”.

Dessa maneira, é fundamental que a escola esteja disponível a ampliar sua visão quanto ao seu campo de atuação, de sua responsabilidade social de fazer dos indivíduos seres pensantes que pensam muito além deste momento, mas que são capazes de perceber que suas ações no presente interferirão no seu futuro e não apenas no futuro pessoal ou particular, mas no futuro global. É essencial que a escola seja capaz de juntamente com seus estudantes perceber que cada um, individualmente, é protagonista da mudança que o mundo precisa, pois as partes (indivíduo) e o todo (o mundo) estão intrinsecamente relacionados, na verdade eles são indissociáveis, e as ações de um retroalimentam as ações do outro. A capacidade de perceber essa relação é a capacidade de assegurar que não é possível negar a complexidade presente em tudo e em todos.

Elencamos aqui algumas das mudanças pelas quais a escola precisa passar em meio a esse novo e inegável paradigma que estamos vivenciando. Sabemos que muitas outras mudanças são necessárias, mas um trabalho como esse não seria capaz de elencar todas elas. No entanto, queremos destacar que as mudanças aqui apresentadas são vivenciadas na prática pedagógica que é o momento onde as concepções que temos se tornam realidade. Muitas vezes algumas pessoas têm belos discursos a respeito da educação e da escola, mas a sua prática se contradiz ao seu discurso. Na prática pedagógica temos um currículo real (temos também um oculto), aplicamos o que realmente acreditamos e baseados no que fora apresentado até aqui trataremos do que deve ser mudado na prática pedagógica para que se faça uma educação sob o prisma da complexidade.

1.3.3 Mudar a prática pedagógica

Na prática pedagógica revelamos o que realmente acreditamos sobre a educação, seu papel, sua função, seu poder. Nela está explícita e implícita ao mesmo tempo a concepção que temos sobre o homem, o mundo, a sociedade, a escola, a educação. Ela é formada pelos fazeres que possibilitam a construção da aprendizagem dentro do espaço escolar e, para modificá-la, é necessário conhecer a realidade educacional na qual ela se baseia. Para isso, defendemos aqui a ideia que a realidade educacional deve ser conhecida a partir do prisma da complexidade.

Nesse sentido Moraes (2010, p.184) nos afirma que a complexidade

Nos ajuda a melhor compreender e explicar a realidade educacional [...] ela nos informa que essa realidade não é previsível, ordenada e determinada, não podendo ser aprisionada por este ou aquele modelo de ciência, nem por este ou aquele pensamento reducionista, único e verdadeiro.

Uma característica marcante da prática pedagógica percebida e de certa forma vivenciada é seu caráter disciplinar e reprodutivista, sendo esse caráter fruto do paradigma cartesiano que ainda direciona a escola e suas práticas pedagógicas.

Olhando a prática pedagógica sob a perspectiva da complexidade, consideramos que uma mudança fundamental a ela refere-se ao caráter transdisciplinar que deve ter.

Nos últimos anos tentaram-se algumas reformas educacionais, e aqui mais uma vez voltamos o nosso olhar para a realidade educacional brasileira, onde se incentivou que professores mudassem sua prática de disciplinar para multidisciplinar, depois se propôs que mudasse de disciplinar para interdisciplinar, e por fim propomos aqui, sustentados no paradigma da complexidade, que deixemos de ter uma prática disciplinar e tenhamos uma prática transdisciplinar.

Mas qual seria a diferença entre práticas disciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares? Em que essa mudança auxilia na mudança da educação que julgamos necessária ter?

Para começar, precisamos entender um pouco sobre a base de todos esses termos: disciplina. Segundo Morin (2007, p.105) “a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a

especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem”. Em se tratando da organização disciplinar do ensino, pode-se afirmar que com a formação das Universidades Modernas no século XIX esse tipo de organização foi instituída, resultado da influência da modernidade em que disciplina era um campo específico de estudo a ser realizado pelo pesquisador ou um estudioso. Sendo assim, no espaço escolar, ao longo dos anos, a disciplina é um campo específico de saber.

Quando se propôs que o caráter da organização escolar deveria mudar de disciplinar para multidisciplinar, partia-se do princípio de que era necessária se recorrer a informações de várias disciplinas, de várias matérias, para estudar um mesmo elemento, sem haver nenhuma interligação entre elas. Cada matéria ou disciplina deveria contribuir com as informações referentes ao seu campo de estudo, fazendo assim uma mera justaposição de disciplinas sem a integração dos conhecimentos. Na multidisciplinaridade existe apenas o estudo de um objeto de estudo sob diferentes ângulos, sem modificar ou enriquecer o conhecimento de uma ou outra disciplina isolada que se agrupou para fazer aquele estudo.

Após a proposta da multidisciplinaridade, surge a ideia que a organização da prática pedagógica não deveria ter o caráter nem disciplinar, nem multidisciplinar, mas sim interdisciplinar.

De acordo com os estudos de Ivani Fazenda a interdisciplinaridade surgiu na França e Itália em meados da década de 60 como consequência, ou como resposta a reivindicações realizadas por movimentos estudantis que desejavam uma escola que incluísse em seu currículo questões de ordem social, política e econômica da época. Por entender que esses grandes problemas que os estudantes desejavam estudar na escola não poderiam ser estudados por um única disciplina, ou área do saber, de forma desintegrada, surge a interdisciplinaridade.

No Brasil, de uma forma mais específica, esse “movimento interdisciplinar” chega ao final da década de 60, ainda de acordo com Ivani Fazenda, e teve grande influência na elaboração da lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº5. 692/71. Sua influência também foi muito grande na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais entre o final da década de 90 e início do ano 2000.

Na interdisciplinaridade os conceitos são organizados em torno de unidades globais, ou eixos, onde os alunos devem realizar sínteses dos assuntos estudados através da contribuição das diversas disciplinas, sem fragmentá-las

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

É possível por meio da interdisciplinaridade ter uma relação mais próxima entre as disciplinas, uma relação de reciprocidade, de troca, de capacidade de cada disciplina perceber que os saberes de sua disciplina não se esgotam nela mesma, mas que através da troca com outras disciplinas é possível construir um saber mais profundo, pautado em interconexões.

Mas apesar da interdisciplinaridade se revelar como uma proposta enriquecedora para a construção do conhecimento e o melhoramento das aprendizagens dos estudantes, podemos dizer que ela não consegue mais atender a necessidade do contexto atual que vivemos, já que afirmamos aqui, ao longo desse trabalho, que é necessário fazer a prática pedagógica sob a perspectiva da complexidade que nos impele a sermos muito mais que multi ou interdisciplinares, mas sim transdisciplinares.

Segundo Petraglia (1995, p.74),

Na prática transdisciplinar proposta por Morin não há espaço para conceitos fechados e pensamentos estanques, enclausurados em gavetas disciplinares, mas há obrigatoriamente a busca de todas as relações que possam existir entre todo conhecimento.

A prática transdisciplinar elimina as fronteiras existentes entre as disciplinas, envolvendo muito mais que os conteúdos - é algo que vai através e além das disciplinas. Não basta apenas integrar as disciplinas a partir de um eixo temático ou unidades globais, que normalmente são organizados por áreas de conhecimento definidas. Na transdisciplinaridade os temas ou assuntos estudados não pertencem a nenhuma disciplina ou área específica que vai ter o auxílio de outra disciplina para melhor compreendê-lo, vai muito além de tudo isso. Deve-se mostrar as correlações que existem entre os saberes, entre os problemas e as complexidades da vida, que não podem ser estudados de forma fragmentada, pois as partes fazem parte do todo

e o todo compõe as partes, não há uma dissociação, um desmembramento, é necessário ter uma visão sistêmica, e é isso que propõe a transdisciplinaridade.

Através de uma prática transdisciplinar os estudantes aprenderão a articular, religar, contextualizar, situar-se em um contexto, reunir os conhecimentos, tornando-se assim capazes de enfrentar os desafios da sociedade do século XXI e com isso teremos a mudança na educação e na sociedade que julgamos necessária ter.

A prática transdisciplinar além de auxiliar na reforma do pensamento que é necessária existir em meio ao paradigma complexo que vivenciamos, ela também sustenta a Inovação Pedagógica que deve existir na escola, não no mero sentido de mudança de métodos de ensino, ou de inserção de equipamentos tecnológicos no espaço escolar, mas fundamentalmente uma mudança de prática onde o foco da escola deixa de ser o ensino, para ser a aprendizagem, que se dá de forma colaborativa, que se privilegia a formação integral do indivíduo e não apenas o seu intelecto.

Por essa razão, no próximo capítulo deste trabalho trataremos sobre a Inovação Pedagógica, até porque esta pesquisa tem como problema de investigação a existência ou não da Inovação Pedagógica nas práticas da Escola Waldorf Anael. Por esse motivo, é imprescindível aprofundar nossos estudos nessa temática e para isso partimos dos estudos de Fino (2011; 2007; 2001) Freire (2007; 2005), Papert (2008; 1985), Toffler (1970) e Vygotsky (2003).

CAPÍTULO 2

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM PARADIGMA EDUCACIONAL NECESSÁRIO

Se vivemos sob um novo paradigma, o paradigma da complexidade, pelo qual é emergente mudar o modo de pensar, mudar a escola e a prática pedagógica, como tratamos no capítulo anterior, se faz necessário pensar em como serão essas mudanças e de uma forma mais específica, o surgimento de um novo paradigma educacional, o qual denominamos aqui como paradigma da Inovação Pedagógica.

É imprescindível, nesse sentido, que se repense a educação e, de maneira mais precisa, se revejam as práticas do espaço destinado historicamente para que essa educação aconteça de forma sistematizada: a escola. Assim, por essa razão, neste capítulo faz-se inicialmente um resgate histórico sobre a escola pública e também sobre a sociedade e apresenta-se a Inovação Pedagógica como a resposta necessária para a mudança necessária.

2.1 NASCE A ESCOLA

Historicamente pode-se dizer que a escola enquanto instituição pública surgiu para suprir a necessidade de uma sociedade que precisava de mão de obra especializada para atuar nas fábricas que surgiam após a Revolução Industrial. Essa escola não se preocupava com a formação de cidadãos, mas sim com a formação de indivíduos moldados para cumprir normas, regras e padrões como a sociedade moderna desejava e precisava.

Essa necessidade surge com o advento de uma sociedade que saía de um padrão de vida pautado em trabalhos manuais e familiares, para uma nova sociedade, a dita sociedade moderna, que requeria características diferenciadas já que ela precisava estar adequada aos padrões desse novo modo de viver. A igreja e a família, como outrora, não podiam mais, sozinhas, preparar os indivíduos. Era imperativo que houvesse uma preparação adequada para que fosse possível manter esse novo estilo de vida. Toffler reforça essa ideia quando afirma que “a era

mecânica [...] exigiu um novo tipo de homem. Exigia habilidades que nem a família nem a igreja podiam, por si mesmas, fornecer. Forçou uma revolução no sistema de valores [...]” (TOFFLER, 1970, p 321). Em meio a essa realidade pode-se dizer que surge um novo paradigma, uma nova forma de ver o mundo: o paradigma fabril. (FINO, 2001)

Fino (2001) ao fazer sua leitura de Toffler diz que esse paradigma exigia um tipo de escola que respondesse às necessidades do modelo industrial. Ela precisava preparar pessoas para esse novo modelo e para isso foi necessário um ensino para a massa. Segundo Toffler (*ibidem*), “a educação de massa foi a engenhosa máquina construída pela industrialização para produzir o tipo de adulto de que necessitava”. Esse adulto precisava habituar-se a trabalhar entre quatro paredes, com horários a seguir, normas e padrões a serem mantidos e alguém dizendo o que, quando e como fazer . Esta escola “para todos” surge com um currículo rígido, burocrático, pautado no ensino, na preparação da mão de obra especializada para atuar nessa nova sociedade.

2.2 NASCE UMA NOVA SOCIEDADE

No entanto, mais uma vez a sociedade mudou (seria melhor dizer que ela está em constante e acelerada mudança). Não vivemos mais sob os desígnios da sociedade moderna, sociedade industrial, poderíamos até mesmo dizer que não estamos mais dirigidos pelo paradigma fabril. Isto é fato! A sociedade atual vive a era do conhecimento, em que se privilegia o capital humano em detrimento do capital financeiro que norteava as relações na era industrial. No entanto, apesar dessa mudança tão nítida na sociedade, nota-se que a escola não tem seguido esse ritmo frenético de mudanças.

Não se vive mais sob a regência do paradigma fabril que exigia da escola uma prática que propiciasse a formação da mão de obra que as fábricas necessitavam e que não precisava ser criativa, autônoma, pensante, pelo contrário, precisava saber seguir padrões e normas pré-estabelecidas, ditadas por alguém que tinha o domínio do poder e por esse motivo controlava os comportamentos. Vivemos um novo tempo em que a sociedade preocupa-se com a globalização, com a tecnologia e resultados, sociedade que procura pessoas aptas a lidar com tudo isso,

capazes de agir com criatividade e autonomia, de gerir seu conhecimento e seu tempo.

Como foi visto no capítulo anterior vivemos agora sob o paradigma da complexidade, em que o desafio é unir e distinguir os pensamentos e conhecimentos, diferente do paradigma fabril que primava por isolar, separar e fragmentar. Revela-se nesse novo paradigma que o todo e as partes são indissociáveis, são interdependentes, que um sustenta e retroalimenta o outro e por essa razão os desígnios do pensamento moderno como a racionalidade, a cientificidade, as verdades absolutas e inquestionáveis, a fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos, objetivando preparar indivíduos apenas para uma especialidade distinta, devem ser substituídos por um pensamento sistêmico, no qual as partes não podem ser pulverizadas em disciplinas estanques e sem relação umas com outras e onde há uma preocupação com a formação integral do indivíduo que é capaz de ser protagonista das suas ações, não sendo um ser passivo, mas sim ativo e crítico diante da realidade que vive e interage.

2.3 UMA VELHA ESCOLA NUMA NOVA SOCIEDADE

Em meio a essa realidade, voltamos o nosso olhar para a escola, que em tese, seria a instituição responsável por “preparar” o indivíduo a atender a demanda do seu tempo e verificamos que, nesse sentido, a escola é uma instituição falida. Mas por que dizemos isso?

Ora, se dissemos que a escola deveria preparar o indivíduo para o seu tempo, e dissemos ainda que a sociedade atual precisa de pessoas criativas e autônomas, capazes de gerenciar seu conhecimento e seu tempo, verificamos que a escola não tem atingido esse alvo, tem falhado em sua missão e essa constatação nos impele a investigar, mesmo que de maneira superficial, a causa, ou causas, dessa falha. Contudo, não apenas descobrir o motivo da falha, mas também buscar possíveis soluções. Nesse sentido, precisamos mais uma vez voltar à história da educação, olhando o passado, para tentar entender o presente e planejar o futuro.

Como fora visto anteriormente, quando o sistema público de ensino surgiu, no ápice da Revolução Industrial, ele precisava preparar a mão de obra das fábricas

que surgiam e para isso tinha um currículo rígido, baseado na preparação específica para a atuação nesse mercado. Neste sistema o foco estava no controle dos comportamentos, na instrução, no ensino de conteúdos, de normas e regras rígidas, incontestáveis, que deveriam ser apenas seguidas. Quem agisse de forma diferente, ou encontrasse outras respostas distintas das que eram ensinadas”, era tido como subversivo.

Verifica-se que hoje, apesar das mudanças da sociedade, da “exigência” de um novo indivíduo, a escola continua com as práticas de outrora. Seu currículo continua fragmentado, a prática baseia-se no controle do comportamento, na instrução, na transmissão de conteúdo que na maior parte das vezes é descontextualizado, sem relação alguma com a vida prática, com o desenvolvimento de habilidades e competências que auxiliarão a vida não apenas no presente, mas também no futuro.

2.4 NASCE UMA NOVA ESCOLA

Quando falamos aqui que nasce uma nova escola tratamos de como ela deveria ser, quais as mudanças necessárias a ela, quais os princípios que deveriam pautá-la. Nessa nova escola que se ainda não surgiu, deve surgir urgentemente, o elemento norteador é o paradigma da complexidade, que sustenta, aliado a outros princípios e características, o paradigma educacional denominado aqui de Paradigma da Inovação Pedagógica.

Para isso, consideramos essencial retomar os estudos feitos por Papert (1985, 2008) sobre o construcionismo, que segundo o próprio autor é uma reconstrução pessoal do construtivismo de Piaget. Com base na prática do construcionismo, dentre outras práticas, certamente se conseguiremos construir uma nova escola em nosso tempo, onde a Inovação Pedagógica é uma realidade.

O construtivismo é uma teoria psicológica, um meio de explicação do sistema cognitivo e revela que as crianças constroem suas estruturas cognitivas em relação com o mundo e individualmente. Piaget descreve como é que esse processo de construção acontece afim de melhor entender a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, que são vistas como sujeitos ativos, construtores de conhecimento.

O construcionismo expande esse conceito do construtivismo, ele é uma interpretação pedagógica da teoria de Piaget – é o construtivismo em ação, na prática.

Diferente de Piaget que em sua teoria, em momento algum citou o que acontece dentro do espaço escolar, haja vista ter construído uma teoria da cognição, ligada à psicologia da aprendizagem, Papert (2008) aplicou essa teoria na escola e preconiza que o foco da escola deve ser a aprendizagem e não o ensino, como tem sido até então. Não deve haver uma preocupação com a instrução, com a transmissão de saberes, mas sim com a construção do conhecimento. É necessário motivar os alunos a aprender, instigá-los a buscar respostas criativas e autônomas para os problemas que lhes são apresentados, buscar novas perguntas, sem se preocupar se em meio a essa busca muitas vezes haverá o erro, pois se sabe que é através do erro que se chega, de fato, ao conhecimento.

Papert (2008, p.135) diz que:

O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento.

Nesse sentido, caso se faça um paralelo desse conceito com as práticas em nossas escolas, ver-se-á quão distantes ela está do mesmo. O foco não tem sido a aprendizagem dos alunos, de fato, por isso talvez se esteja fadado ao fracasso; por esse motivo talvez os indicadores educacionais sejam tão desastrosos. É emergente a mudança. É preciso garantir que o princípio defendido por Papert (2008) seja uma realidade: o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino.

Mas como será isso possível? O que fazer para que teorias, estudos como esse de Papert tornem-se realidade? Como fazer uma revolução na educação e fazer surgir uma nova escola que é capaz de preparar o indivíduo para o presente e para o futuro, desapegando-se das concepções, objetivos educacionais e práticas preconizadas no período que surgiu a escola pública, século XIX, e que de certa forma direciona e determina a prática e o currículo da escola atual?

Aqui se apresentam algumas possíveis respostas: a concepção do que é ensinar e aprender, o papel do professor e a capacidade da escola inovar pedagogicamente. Nesse sentido, é mister retomar os estudos sociointeracionistas de Vygotsky, bem como as reflexões sobre a práxis pedagógica de Paulo Freire, o estudo sobre a tecnologia na escola e inovação pedagógica feitas por Papert e Fino, e por fim uma consideração sobre currículo e formação de professores sob a ótica de Freire e Steiner a fim de buscar as respostas de que se necessita.

Inicia-se essa busca pensando sobre as concepções de ensinar e aprender. Ao longo da história várias concepções surgiram sobre o ato de ensinar e essas determinavam as práticas pedagógicas, a metodologia, a postura do professor em sala de aula. Historicamente o papel da escola era o de ensinar, no sentido de transmitir conhecimentos, sendo o professor a pessoa responsável por essa transferência. Era necessário desenvolver a didática, que é a arte de ensinar.

Numa perspectiva freireana, esse tipo de ensino é aquele que predomina numa educação denominada por ele de “educação bancária”, ou seja, ensinar significa depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos (FREIRE, 2007). Poderíamos também dizer que esse modelo é o presente no paradigma fabril. (FINO, 2001)

Vygotsky contrapõe-se também a essa ideia, haja vista o mesmo ter uma concepção que entende que o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas, tendo o indivíduo um papel ativo, sob a influência do meio.

Retoma-se aqui o construcionismo, que semelhante ao construtivismo, fala do desenvolvimento da cognição, mas de forma atrelada à relação com o outro. Nesse ponto, Papert e seu construcionismo utilizam-se da teoria vygotskyana da ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que pode ser considerada justamente o ambiente da interação. Na ZDP deve haver alguém que sabe mostrar as ferramentas para a construção do conhecimento, para a solução dos problemas, para o controle metacognitivo, pois nesta zona o indivíduo lida com habilidades que estão emergindo. É preciso haver uma relação um a um, não um para todos como na instrução simultânea.

Nesse sentido, pode-se dizer que ao praticar essa teoria se estaria inovando pedagogicamente ao entender a inovação pedagógica como o rompimento de práticas habituais na escola, como quebra de paradigma.

Historicamente a escola baseou-se no paradigma fabril e foi pautada por uma educação que tinha como foco o ensino. Nessa perspectiva, nesta nova escola que se deseja, invertem-se os papéis. O foco não é o ensino, mas sim a aprendizagem, a construção do conhecimento que se dá de forma ativa, mediada por alguém que cria momentos de aprendizagem e as crianças trabalham não na zona independente, mas na zona proximal. Esse mediador, que pode ser o professor (ou não), tem o papel não de contemplar, avaliar, observar o processo de construção do conhecimento do educando, mas sim colaborar, interagir.

Quando isso acontece pode-se dizer que de fato a aprendizagem está acontecendo, não no sentido habitual de aquisição de conteúdos escolares, não no sentido de que o aprendiz é um paciente da transferência do objeto, mas sim no sentido de um sujeito ativo, crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, 2005)

É necessário compreender que o aluno é sujeito da sua aprendizagem, é ator e autor da construção do conhecimento, da aquisição e sistematização dos saberes escolares, portanto esse deve ser um processo ativo, reflexivo, dinâmico e significativo, que o envolva por completo e que o possibilite agir no seu cotidiano. Isso é necessário, pois se os conteúdos escolares a ser “aprendidos” na escola não possibilitarem a prática da liberdade, a autonomia e uma prática social autêntica, crítica e participativa, eles perderão seu valor e conseqüentemente o sentido e o estímulo de serem “aprendidos”.

No momento em que isso fica claro, no momento em que essa concepção fizer parte da prática das escolas, as mesmas estarão inovando pedagogicamente, pois romperão de fato com o paradigma fabril e estarão iniciando um novo paradigma, não alicerçado na didática (arte de ensinar), mas sim na matética (arte de aprender) (PAPERT, 2008).

Vale ressaltar aqui, que diferente do que a maioria pensa, a Inovação Pedagógica não se dá, necessariamente, através do uso das TIC's (Tecnologias da

Informação e Comunicação) na educação. É inegável o valor das tecnologias da informação e que de fato elas são um instrumento eficaz para auxiliar a aprendizagem (apesar de se verificar que a tecnologia tem sido um instrumento para auxiliar tão somente o ensino). No entanto, elas não são fator fundamental para determinar uma prática pedagógica inovadora, pois para inovar é necessário ir além das aparências, é preciso ir à essência e mudá-la. A inovação pedagógica tem estreita relação com a autonomia do educando, não se centra na figura do professor. É a descontinuidade de tudo que vivenciamos no espaço escolar até agora, é a quebra de paradigma e a construção de uma nova forma de fazer a educação, que se baseia em preparar seus educandos não para uma sociedade e exigências do passado, mas sim para o futuro, nos obrigando a construir uma nova concepção do que de fato é ensinar e aprender, usando a tecnologia não como o instrumento didático que garante a inovação, mas sim como instrumento facilitador da aprendizagem.

Esse conceito muito difere do que vem sendo habitualmente pregado e praticado. Muitas instituições de ensino pensam que por usar a tecnologia em suas práticas elas estão inovando pedagogicamente, no entanto elas não percebem que têm transmitido as mesmas aulas, os mesmos conteúdos, sendo um professor responsável pela transmissão das informações só que com um instrumento diferente de outrora. O foco continua a ser o ensino e não a aprendizagem, não a busca autônoma e criativa de novos saberes que auxiliarão os educandos na construção do seu conhecimento.

É notório que o uso da tecnologia pode auxiliar no processo de inovação pedagógica. Como por exemplo, pode-se citar o LOGO, que é uma linguagem de programação idealizada por Papert, a qual se pode dizer que é uma metodologia de ensino e aprendizagem no ambiente computacional, que tem uma linguagem interativa que possibilita à criança construir conhecimento fazendo uso do computador. Esse conhecimento é construído através da tentativa e erro, através do desejo de ensinar à Tartaruga a desempenhar funções, utilizando-se basicamente de conceitos da geometria.

É interessante que o uso do LOGO, como deve ser o uso das tecnologias em educação, não se encerra em apenas atingir o objetivo de desenhar uma flor, por

exemplo, dando os diversos comandos de programação computacional. A partir do uso da tecnologia, as crianças começam a pensar sobre a sua aprendizagem, como fazer para alcançar melhores resultados ou as respostas de forma mais prática e rápida. Ao pensar sobre a sua própria aprendizagem o conhecimento é construído de forma significativa e prazerosa, já que ele é o próprio responsável por essa construção, ao descobrir fatos, fazer generalizações de proposições e aprender habilidades.

Com o uso do LOGO em educação, por exemplo, pode-se sim dizer que a informática e a tecnologia, favorecem a inovação pedagógica, haja vista o mesmo possibilitar a construção do conhecimento, favorecer a aprendizagem que acontece através da tentativa e erro, através do desejo de criar novos códigos para atingir metas cada vez mais desafiadoras, de usar os cálculos geométricos adequados para desenhar o objeto desejado, sendo o próprio indivíduo responsável pela sua aprendizagem, auxiliado por um mediador, que no caso da escola pode ser o professor. É diferente de usar o computador para executar tarefas que o professor determina e diz o que e como deve ser feito.

Quando há uma prática pedagógica inovadora, com uso ou não das tecnologias, os educandos aprendem a agir criticamente no meio em que convivem, deixando de agir ingenuamente para conscientemente colocar em prática os saberes adquiridos, propiciando a transformação da realidade através da ruptura com um pensamento que dirigiu o passado.

Uma prática pedagógica inovadora é aquela que deixa visível em seu cotidiano uma mudança profunda, consciente, que revela uma insatisfação com o modelo vigente de escola, através de pensamento e atitudes críticas que permitem ousar “fazer o novo”, garantindo uma descontinuidade ao que existia até aqui. Vale destacar que o que torna a prática pedagógica inovadora não é ela ser diferente ou modificada. Às vezes mudam-se determinadas ações, muda-se a rotina na escola e na sala de aula, mas não há mudança na concepção do que se faz. Continua-se a acreditar em uma educação reprodutivista, em uma educação que visa apenas atender às necessidades e exigências do mercado e apesar de fazer diferente continua vinculado a práticas e saberes do passado.

De acordo com Fino (2011), a inovação pedagógica que se espera implica em mudanças mais profundas, em mudanças na cultura escolar, que permitem a criação de novos contextos de aprendizagem, contextos mais amplos, que implicam alterações qualitativas e favorecem a formação integral, formação conjunta de aprendentes e ensinantes, ensinantes não no sentido de alguém que sabe algo e que vai transmitir esses saberes a alguém que não sabe, mas no sentido de alguém que será o facilitador da construção da aprendizagem.

Nesse sentido Fino (2011, p. 7) ainda afirma:

Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas, embora essa seja outra questão.

Enfim, essa Inovação Pedagógica, possibilita também uma formação diferente, não mais baseada no estímulo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas de múltiplas habilidades, múltiplas inteligências, favorecendo assim uma formação integral dos indivíduos, em que consente o desenvolvimento de habilidades até então deixadas em segundo plano como o pensar criticamente, agir com autonomia, ser criativo, ser capaz de lidar com a mudança, promover e absorver essas mudanças, relacionar-se e conviver com o diferente, buscar a solução para problemas, ser autor e ator social, tudo isso de forma contínua e permanente. Todas essas habilidades além de serem desenvolvidas por meio das práticas educacionais devem ser encorajadas através de situações que são criadas para o exercício das mesmas.

Com tudo isso é possível ter uma educação não mais ineficiente como se tem tido até aqui, haja vista a mesma basear suas práticas em um paradigma de uma sociedade do passado. É necessária uma revolução baseada na Inovação Pedagógica para que a educação de fato alcance o sucesso, tendo como fundamento não mais o ensino, mas sim a aprendizagem.

2.4.1 O Currículo e a Formação de Professores desta nova escola

Para tornar a Inovação Pedagógica uma realidade, ou na verdade um paradigma que sustenta e norteia as práticas escolares e pedagógicas, considera-se que além de se mudar a concepção de educação, de ensino, de aprendizagem, de objetivo da escola, é vital pensar sobre o currículo e a formação de professores, não afirmando aqui que a mudança nestes é condição basilar para que haja a Inovação Pedagógica. O que se apresenta aqui é que a mudança no Currículo e na Formação de Professores pode amplificar essa mudança e essa vivência da Inovação Pedagógica.

Quando se trata aqui sobre a mudança no currículo e na formação de professores, pensa-se inicialmente na situação vivida na educação brasileira, situação de crise sem precedentes na história apesar de todo o investimento financeiro e gerencial que o governo brasileiro tem feito nos últimos anos. Percebe-se uma alienação coextensiva entre professores e alunos, e voltando o nosso olhar de uma forma mais específica para os alunos, nota-se que eles não se concentram, não tem prazer em aprender, não compreendem o que lêem, não têm posição crítica em relação às situações vivenciadas no cotidiano e apresentam-se ansiosos. Eles não sabem relacionar fatos, não sabem contextualizar os saberes supostamente aprendidos (ou será que são apenas transmitidos?) em sala de aula, não sabem bem pensar nas consequências de suas ações em longo prazo e de forma global, são imediatistas. Os professores, por sua vez, encontram-se em alto nível de estresse, desmotivados, desacreditados dentre outros atributos. Como consequência desse quadro, vivencia-se essa crise que parece não ter fim e que está explícita nos diversos índices educacionais das avaliações nacionais e internacionais sobre o desempenho dos alunos brasileiros.

Diante desses dados fica-se a pensar e a tentar entender por que o sistema educacional brasileiro chegou a um nível tão baixo de qualidade e com resultados tão negativos. Poder-se-ia listar uma infinidade de causas como a ausência ou ineficiência das políticas públicas para a educação em nosso país, a falta de um gerenciamento eficaz dos recursos investidos na educação básica, a carência de uma proposta não apenas pedagógica, mas também, para não dizer primordialmente, política, para a educação no Brasil.

Mas, baseando-se no estudo que este trabalho se propõe, pode-se afirmar que talvez o maior problema seja que se faz uma escola no século XXI, nos moldes do século XIX e por essa razão, é necessário e emergente pensar em ações que modifiquem esse quadro, pois se quer uma educação comprometida com a liberdade deve-se pensar que o processo educativo é amplo e deve ter um caráter sistêmico, como o paradigma da complexidade nos afirma e já foi tão amplamente discutido neste trabalho. Isso justifica a necessidade de pensar em um novo paradigma educacional, e por isso a proposta de Inovação Pedagógica, mas também se conduz a refletir sobre diferentes elementos que compõem esse processo educacional. Neste trabalho, propõe-se a discorrer sobre dois desses elementos: o currículo e a formação de professores. O primeiro por ser o elemento que vai organizar o ensino e a prática pedagógica nas unidades escolares, o segundo porque os docentes são as pessoas diretamente responsáveis pela prática desse novo currículo que se deseja e precisa ter e por ser a pessoa que vai mediar a mudança da prática pedagógica ao inverter a realidade de uma escola focada no ensino para uma escola focada na aprendizagem.

Para discutir sobre um novo currículo necessário e sobre formação de professores, neste estudo, substanciam-se as reflexões acerca do estudo de duas pedagogias e dois teóricos da educação, filosoficamente distintos, mas que em suas propostas muito se assemelham por desejarem e proporem uma educação que vai muito além da formação intelectual ou cognitiva, mas uma formação integral, humana, que propicie o pensar criticamente, a autonomia dos educandos, enfim a liberdade: a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, e a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner. Para isso, parte-se do estudo de dois conceitos que são considerados fundamentais para compreender a contribuição de Freire e Steiner ao estudo do currículo numa perspectiva crítica, que é a que se almeja: o ato de ensinar e o ato de aprender. Esses dois autores e essas duas pedagogias foram escolhidas para serem apresentadas neste trabalho por considerar que seus princípios estão intrinsecamente relacionados ao que propõe o paradigma da complexidade, bem como por notar a estreita relação entre elas e a Inovação Pedagógica que se defende aqui.

A partir da leitura das obras de Freire e Steiner, bem como de outros autores que nos auxiliam na melhor compreensão da Pedagogia Libertadora e da Pedagogia

Waldorf, defende-se como a vivência desses conceitos em um currículo diferenciado e uma formação de professores que habilite os docentes a compreenderem e vivenciarem os conceitos são capazes de permitir uma educação em que a liberdade seja uma prática e isso está relacionado ao que se espera mediante a complexidade em que se vive.

2.4.2 Reflexões sobre o Currículo Escolar

Ao iniciar a reflexão sobre currículo escolar vale destacar que esse elemento educacional apresenta diversos significados ou conceitos, a depender da linha teórica defendida. Por um número considerável de pessoas, muitas delas professores, que já passaram por um curso de formação, o currículo tem sido entendido de forma equivocada, apenas como uma matriz curricular onde são elencadas as disciplinas e os conteúdos programáticos a serem trabalhados em cada etapa escolar (SILVA, 2009). É verdade que essa poderia até ser uma definição para currículo, no entanto, entende-se o mesmo como um elemento muito mais amplo, que revela a concepção que um sistema de ensino ou escola tem sobre a função social da escola e sobre dois atos essenciais na prática educativa: o ato de ensinar e o ato de aprender.

Nesse sentido, é uma ilusão pensar na neutralidade do currículo (SOUSA, 2002) como se pensara outrora, e por essa razão, na formação de professores, que tem assumido o caráter de supostamente preparar para a aplicação das disciplinas e conteúdos propostos no “hipotético currículo”, é necessário pensar sobre os verdadeiros saberes necessários à prática educativa, sobre currículo numa nova perspectiva, sobre o ensinar e o aprender, que são ações indissociáveis e que se retroalimentam no intuito de propiciar uma aprendizagem significativa ao educando, uma formação integral, comprometida com o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

Acredita-se que o currículo revela a concepção de educação que se tem, e no caso deste trabalho, entende-se que a educação tem como função propiciar uma formação integral do indivíduo, para a liberdade, comprometida com a preparação de indivíduos capazes de intervir de forma sistêmica com a realidade que a complexidade apresenta. Por essa razão, esse novo currículo deve ter por

pressuposto princípios e ideias de teóricos que também acreditam nessa função e isso justifica a escolha de Freire e Steiner para fundamentar este estudo. E não apenas isso, além deles defenderem uma educação a partir do princípio da liberdade e da integralidade, eles vivenciaram através do desenvolvimento de pedagogias específicas, a saber, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Waldorf, a prática das suas concepções, mostrando assim que é possível se fazer educação de uma nova forma.

Tanto Freire quanto Steiner propuseram suas pedagogias a partir de uma insatisfação com o sistema educacional vigente em suas épocas e essa motivação em ambos já permite revelar um possível diálogo entre esses autores que viveram em contextos totalmente distintos, mas que lutavam, à sua época, por um ideal educacional similar. Isso também nos possibilita fazer uma relação com a Inovação Pedagógica defendida neste trabalho, marcada pela indignação e ruptura com uma educação pautada nos princípios da Idade Moderna e do Paradigma Fabril enquanto se vivendo um novo tempo, alicerçado agora pelo Paradigma da Complexidade já descrito neste trabalho.

Freire, à sua época, dizia que a educação tinha um caráter opressor e por essa razão as pessoas eram impedidas de desenvolver todas as habilidades que lhe eram possíveis. Para ilustrar isso, Freire apresentou em seu livro clássico, a Pedagogia do Oprimido, a educação bancária e a educação libertadora. Ao apresentar esses dois modelos de educação, uma que deve ser repudiada e outra que deve ser vivenciada, ele deixa claro dois conceitos fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica e que devem ser explícitos no novo currículo que se espera vivenciar: o ensinar e o aprender.

O ensinar não deve ser visto, segundo Freire (2007), como um ato de transmitir conhecimentos, depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, sendo o professor a pessoa responsável por essa transferência, pois desta maneira o saber deixa de ser experiência pessoal, construída ativamente, para ser uma experiência passiva e dessa maneira não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador (FREIRE, 2007).

Nesta perspectiva, o ato de ensinar deve ganhar um novo sentido e ter como objetivo maior propiciar a liberdade e a autonomia dos educandos (FREIRE, 2005). É uma ação baseada no diálogo que permite perceber o homem social em constante transformação e crescimento, conscientizando, instrumentalizando, respeitando, problematizando.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2007, p.77)

Já o ato de aprender, outra concepção que deve ficar nítida no currículo, está estreitamente relacionado ao “ato de conhecer que envolve fundamentalmente o tornar “presente” o mundo para a consciência” (SILVA, 2009, p.59) e que tem um caráter ontológico.

Segundo Freire (2005), “aprender precedeu ensinar”, e um ato inexistente sem o outro. Aprender é apreender, é agarrar o conhecimento com o corpo e a mente, para compreender e empreender de outra forma mais criativa, inovadora, objetiva, rigorosa e plena, e constitui o grande desafio do pensamento. Quando se aprende pode-se agir criticamente no meio em que se convive, deixa-se de agir ingenuamente para conscientemente colocar em prática os saberes adquiridos, propiciando assim a transformação da realidade, pois “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 2005, p.69).

Habitualmente, ao se falar em aprender há uma relação com a aquisição de conteúdos escolares, imediatamente pensa-se também no currículo. Dessa maneira, quando um aluno ou aluna não assimila ou “aprende” os conteúdos “ensinados”, diz-se que a escola e o professor deixaram de exercer sua função, fracassou em seu objetivo principal. Nessa perspectiva é que reside o equívoco, pois desse modo “o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.” (FREIRE, 2005, p.69).

É necessário compreender que o aluno é sujeito da sua aprendizagem, é ator e autor da construção do seu conhecimento, da aquisição e sistematização dos saberes escolares, portanto esse deve ser um processo ativo, reflexivo, dinâmico e significativo, que o envolva por completo e que o possibilite agir no seu cotidiano, pois se os conteúdos escolares a serem “aprendidos” na escola não possibilitarem a prática da liberdade, a autonomia e uma prática social autêntica, crítica e participativa, eles perdem seu valor e conseqüentemente o sentido e o estímulo de serem “aprendidos”.

Todos esses pressupostos freireanos surgem em um momento histórico do nosso país em que se vivia sob os desmandos da ditadura militar, anos 60, onde a educação imposta pelo governo tinha como finalidade disseminar os ideais daquele governo de domínio dos mais fortes sobre os mais fracos, dos opressores sobre os oprimidos. Apesar de a ditadura ter acabado há tantos anos, continua a se ver e vivenciar uma educação que segue o modelo tão combatido por Freire em toda a sua obra.

Com Steiner o sentimento de insatisfação em relação à educação oferecida ao povo não foi diferente de Freire, só que em outro contexto, já que ele, um austríaco, apresentou seu pensamento sobre a pedagogia por ele defendida na Alemanha, por volta do início do século XX, no período pós Primeira Grande Guerra, e ele salvaguardava uma educação para os operários diferente da que era oferecida, norteadas pelos princípios do Estado Moderno.

Diante desse sentimento de insatisfação Steiner propôs uma escola onde o conceito de ensinar e aprender também eram bastante distintos do vigente, através quais o currículo era bem diferente das demais escolas da época, surgindo assim a Pedagogia Waldorf.

É interessante notar que ambos os autores ao defenderem seus pensamentos nas pedagogias propostas por eles, estão preocupados com a educação para o povo, uma educação que permitisse a libertação de um determinado sistema social e educacional. Bach Jr, Veiga e Stoltz (2012, p. 54) afirmam que “o foco numa educação popular foi um ideal de ambos. Por caminhos diferentes e perspectiva distinta.” Ademais, eles ainda afirmam que a afinidade entre ambos está no não servilismo da educação às necessidades mercantilistas e se queremos uma

educação de fato para a liberdade, ambos consideram que a educação não deve ser dirigida nem pelo Estado, nem pelo mercado.

Por essa razão, o currículo deve ser independente e vivo, construído não com base em princípios impostos pelo mercado ou pelo Estado, mas sim baseado na realidade local, nas pessoas que compõem a comunidade, no princípio da liberdade, num conceito diferente de ensinar e aprender.

Para isso, é fundamental que além desse currículo diferenciado os professores que atuarão nestas escolas passem por uma formação diferenciada, que garanta o exercício da liberdade, da democracia, da autoeducação, da construção da aprendizagem a partir da leitura da realidade.

Aqui vale destacar uma diferença fundamental entre Steiner e Freire, mas que não atrapalha o diálogo até aqui desenvolvido entre eles. Enquanto Steiner defende que a liberdade do pensamento se dá através do desenvolvimento de um espírito livre, de forma individual, Freire defende que essa mesma liberdade se dá através do engajamento político, de forma coletiva.

Apesar dessa diferença ambos convergem na ideia de que o ser humano é um ser incompleto e que só através da educação ele vai se fazendo. Não que ele vai se tornar completo, pois para ambos estamos todos, sempre, em um processo de construção do que somos. Somos e estamos sempre incompletos!

2.4.3 O papel e a formação do professor nesse contexto

Para os princípios apresentados tanto da Pedagogia Libertadora de Freire, como da Pedagogia Waldorf de Steiner, saírem do campo do discurso para irem para o campo da prática, é indispensável discutir sobre currículo escolar para se tentar compreender o porquê do fracasso na educação brasileira, mas também se faz necessário pensar na formação de professores, pois é preciso conjeturar sobre o ensinar e o aprender, sobre o indivíduo que queremos formar, em uma nova perspectiva, é necessário refletir também sobre os sujeitos que mediam esses processos indissociáveis dentro do espaço escolar – os professores.

Quando se fala em formação de professores, concorda-se com Imbernón (2002, p.49) no sentido que é necessário “abandonar o conceito obsoleto de que a formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”.

Em se tratando ainda da formação de professores, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a mesma deve ser inicial e continuada. Inicial no sentido que toda pessoa para atuar como docente na educação básica deve ter uma formação específica, como trata o artigo 62 desta mesma lei, que teve sua redação alterada pela lei nº 12.796/13.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Em relação à formação continuada, a mesma lei afirma em seu artigo 62-A, parágrafo único que:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

A partir da base conceitual e legal, partimos para falar da prática dessa formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Historicamente, uma das disciplinas básicas nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica em geral, é a didática, pois para ser um bom professor é necessário fazer bom uso dela, que é uma disciplina fundamental e que pode ser entendida como “a arte de ensinar”, do grego *didaktiké*.

Segundo Valente (2007, p.171), “a didática é a ferramenta cotidiana do professor [...] É uma ciência teórico-prática, que pesquisa e experimenta novas técnicas de ensino e sugere formas de comportamento a serem adotadas no processo de instrução”. Pode-se dizer ainda que ela é a disciplina no curso de

formação de professores que ensina aos futuros docentes como utilizar métodos e técnicas eficazes de ensino, como planejar boas aulas para que os alunos aprendam o que precisa ser aprendido conforme a grade curricular.

Todos os professores estudam essa disciplina, no entanto, os resultados educacionais revelam que fazer uso da didática não tem garantido uma educação de qualidade e efetiva. Pelo contrário, talvez o problema enfrentado na educação atualmente e o insistente aumento dos índices de fracasso escolar não seja a ausência do uso da didática, mas sim o excesso do seu uso, o que revela que o foco principal da escola está sendo o ensino e não a aprendizagem, ainda com um agravante: um ensino que se resume na transmissão de conteúdos (educação bancária).

Assim, além de repensar o currículo é preciso pensar se o que falta aos professores no exercício da profissão é realmente o uso da didática e metodologias adequadas para garantir a aprendizagem dos alunos, disciplina exaustivamente estudada nos cursos de formação inicial e continuada de professores ou é a ausência de uma concepção consistente do que é educar, e para quê educar, com quais objetivos, qual indivíduo se deseja formar. Talvez seja necessário mudar o foco dessa formação de professores!

Por essa razão, acreditamos que além de aprender sobre a didática nos cursos de formação de professores, deve-se aprender sobre a matemática, que é tida como a arte de aprender (PAPERT, 2008). Quando se estuda apenas a didática é possível desenvolver uma prática que tenha como foco apenas a instrução, a transmissão de saberes de forma sistemática, técnica, organizada. Quando além da didática estuda-se a matemática (foco na aprendizagem), e mais que estudar, quando no cotidiano escolar ela tem mais destaque que a didática (que tem como foco o ensino), os alunos são instigados a buscar respostas criativas e autônomas para os problemas que lhes são apresentados, buscar novas perguntas, sem se preocupar se em meio a essa busca muitas vezes haverá o erro, pois se sabe que é através do erro que se chega, de fato, ao conhecimento. (*ibid*)

Nesse sentido, se for feito um paralelo desse conceito com as práticas em nas escolas, ver-se-á quão distantes ela se encontra desta proposta. O foco não tem sido a aprendizagem dos alunos, de fato, por isso talvez se esteja fadado ao

fracasso; por esse motivo talvez os indicadores educacionais sejam tão desastrosos. É emergente a mudança.

A prática da matética, ou seja, uma educação e prática pedagógica que tem como foco o aluno e a aprendizagem, em especial no momento na atual sociedade, momento pautado pelo paradigma da complexidade (MORIN, 2000) não pode ter o mesmo significado que outrora. Ademais, além de pensar no que é aprender é imperioso também pensar no que aprender.

Ao pensar nessas duas perspectivas pode-se iniciar um diálogo profundo entre os pensamentos de Freire e Steiner, que se convergem na necessidade de haver um professor com uma postura, um pensamento, uma atitude diferente em relação ao ensinar e ao aprender, em relação a uma formação integral do educando, entre outros aspectos, haja vista ambos os autores acreditarem e defenderem uma educação que atenda à realidade vivida na sociedade, onde se espera que a prática pedagógica não se detenha a apenas trabalhar questões cognitivas, relativas ao pensar e ao saber, mas sim com a integralidade do ser para assim o indivíduo alcançar a liberdade.

É imprescindível, nesse sentido, que a formação de professores volte-se para atender a demanda da sociedade atual e possibilite a vivência da Inovação Pedagógica em sala de aula, desde a formação dos professores até o exercício da profissão.

A Inovação Pedagógica é entendida aqui como a quebra de um paradigma educacional baseado na transmissão de conteúdos, bancário, como diria Freire, para a vivência de um novo fazer pedagógico que tem como foco a aprendizagem, a construção do conhecimento que se dá de forma ativa, mediada por alguém que cria momentos de aprendizagem. (PAPERT, 2008; FINO, 2011)

Quando há uma prática pedagógica inovadora, os educandos aprendem a agir criticamente no meio em que convivem, deixando de agir ingenuamente para conscientemente colocar em prática os saberes construídos, propiciando a transformação da realidade através da ruptura com um pensamento que dirigiu o passado.

Essa prática é aquela que deixa visível em seu cotidiano uma mudança profunda, consciente, que revela uma insatisfação com o modelo vigente de escola, através de pensamento e atitudes críticas que permitem ousar “fazer o novo”, garantindo uma descontinuidade ao que existia até aqui [O descontentamento com um modelo de educação e, portanto, a proposta de um novo modelo é elemento basilar do início das pedagogias propostas por Freire e Steiner]. Vale destacar que o que torna a prática pedagógica inovadora não é ela ser diferente ou modificada, vai muito mais além, é uma mudança de concepção, é uma fenda que se abre entre passado e presente. A Inovação não pode ser apenas relacionada à práticas e costumes, ela precisa dar novo sentido ao ato de conhecer, precisa propiciar o estabelecimento de relações significativas entre diferentes. A Inovação Pedagógica transcende o muro das escolas, pois propicia uma aprendizagem para a vida, propicia uma formação do indivíduo na sua totalidade.

Esse talvez seja o grande desafio da formação de professores na atualidade: inovar pedagogicamente. Para isso, antes de qualquer ação ou mudança de prática pedagógica, é indispensável a mudança de concepção sobre o que de fato é ensinar e aprender, pois se continuarmos a ter a mesma concepção, as mudanças serão transitórias e sem resultados. O currículo pode até ser modificado no papel, mas não na sua essência. As velhas práticas continuarão a ser reproduzidas e continuaremos a formar educandos incapazes de enfrentar a incerteza que nos é imposta na sociedade atual, que é multidimensional e complexa (MORIN, 2000).

Ademais, essa inovação não pode ser algo prescrito por alguém, mas algo a ser percebido no cotidiano, uma mudança que não é imposta, mas latente, o que gera um desejo de mudança ativa e crítica, comprometida com a formação integral do educando

Assim, a formação de professores deve preparar profissionais práticos e reflexivos e esse processo de formação deve:

[...] dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitude para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2002, p 39).

Com tudo isso, o ensino realizado, no sentido de libertador e inovador, seja na Pedagogia Libertadora, seja na Pedagogia Waldorf, provocará transformação não apenas no comportamento, mas na essência íntima do indivíduo, não limitando a aprendizagem à aquisição de conhecimentos e sua reprodução, mas também ao desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da curiosidade, do pensamento livre, da criticidade, promovendo a interação necessária entre o querer, o sentir e o pensar, para que a formação integral através de uma educação para a liberdade possibilite uma formação mais humana do indivíduo.

Por esta pesquisa ter como objeto de estudo as práticas pedagógicas em uma escola onde se vivencia a Pedagogia Waldorf, que como já fora apresentado aqui pode ser considerada, ao menos em seus princípios, uma prática inovadora, desde o seu surgimento, ao romper com um sistema educacional vigente por insatisfação com a realidade educacional vivenciada, com um modelo de educação que privilegiava mais o ensinar, que o aprender, que privilegiava a formação para a dominação e não para a libertação, até os fundamentos da sua prática que privilegia a formação integral do ser humano, no próximo capítulo serão apresentados os princípios e fundamentos desta Pedagogia para posteriormente relacionar a teoria e prática, quando então se apresentará o resultado desta pesquisa que tem por objetivo verificar se de fato há Inovação Pedagógica nas práticas da Escola Anael.

CAPÍTULO 3

PEDAGOGIA WALDORF – UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO UM TODO, PARA A LIBERDADE

Este capítulo apresenta a sustentação teórica deste trabalho sobre a Pedagogia Waldorf, adotada pela Escola Anael, *locus* desta pesquisa. Ele trata desde o histórico do surgimento desta pedagogia e a motivação da criação da mesma, seus objetivos, sua fundamentação, os princípios norteadores da prática pedagógica, o professor Waldorf e sua relação com os alunos e a forma que se dá a construção do conhecimento em uma sala de aula Waldorf.

Para entender a Pedagogia Waldorf, tanto do ponto de vista teórico-filosófico, quanto do ponto de vista prático, é necessário conhecer sua origem e a motivação do seu surgimento. Isso também permitirá fazer uma relação com a principal linha de pesquisa deste trabalho que é a Inovação Pedagógica. Fundamentalmente, para conhecê-la, é preciso aprofundar-se na obra de Rudolf Steiner que é o mentor dos princípios da própria pedagogia e sua aplicação nas chamadas Escolas Waldorf. Além de embrenhar-se na obra de Steiner, também é imperativo ter como fundamento teórico diversos estudiosos que têm se dedicado ao estudo dessa pedagogia que objetiva formar pessoas e não apenas informar, como fazem as escolas tradicionais, que focam suas práticas no ensino e não na aprendizagem.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A primeira Escola Waldorf foi fundada no ano de 1919, no período pós Primeira Guerra, em Stuttgart, Alemanha. Diferente do que todos pensam o nome dessa pedagogia não se deve ao nome do seu “criador”, mas se deve à origem da primeira escola que foi organizada para atender aos filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf – Astoria, a pedido de Emil Molt, que era o chefe da empresa. Carlgren e Klingborg (2006) relatam o surgimento desta escola e segundo esses autores ela é fruto da insatisfação dos operários com o modelo de escola vigente naquela época, bem como fruto do movimento da trimembração social defendido por Steiner, “que considera e trata as áreas da vida econômica, jurídica e espiritual

como três funções sociais existentes lado a lado e administradas de forma autônoma” (CARLGREN e KLINGBORG, 2006, p.10), diferente do que se propunha naquele período, quando ainda vigoravam os princípios do Estado Moderno em que as três áreas vitais da sociedade – as esferas da vida espiritual-cultural, econômica e jurídico-política – cada qual com sistemática própria, eram administradas num sentido único, de forma centralizada.

Em meio a essa insatisfação, Rudolf Steiner, em uma das suas muitas conferências proferidas por toda a Europa, tem contato com esses operários e apresenta a sua proposta de organização da sociedade e de uma forma mais específica, propõe um novo modelo de escola, que não se rendesse à pressão econômica e estivesse preocupada apenas com a formação para a vida profissional numa época em que se devia ter uma preocupação com uma formação bem mais ampla e que para isso precisava de cuidados especiais. Steiner salvaguardava uma educação para os operários diferente da que era oferecida e por isso propunha uma escola onde o conceito de ensinar e aprender também eram bastante distintos do vigente, onde o currículo era bem diferente das demais escolas da época, surgindo assim a Pedagogia Waldorf.

Ao expor sobre o surgimento da primeira escola Waldorf a partir das conferências proferidas por Steiner, Carlgren e Klingborg (2006) afirmam que:

Ele (Steiner) começou a falar de algo que ainda não existia, mas que era uma exigência do tempo: uma escola única de 12 séries, para todas as classes sociais e para meninos de ambos os sexos, que incluísse o ensino fundamental e de nível médio e que fosse acessível a qualquer pessoa, independente da camada social à qual pertencesse. Foi neste momento que Rudolf Steiner conquistou o coração do seu público. (CARLGREN E KLINGBORG, 2006, p. 15)

Passados alguns meses, após inúmeras outras conferências, começou-se a delinear com maiores detalhes como seria essa escola, quanto à distribuição das aulas, quanto ao currículo que Steiner tinha em mente, quanto ao funcionamento, aos objetivos, quanto à seleção e formação dos professores enfim, a base da pedagogia.

3.2 FUNDAMENTO FILOSÓFICO DA PEDAGOGIA WALDORF

Segundo Rudolf Lanz, no prefácio do seu livro *Pedagogia Waldorf – caminho para um ensino mais humano*, “o que distingue a Pedagogia Waldorf de outras teorias pedagógicas é o fato de ela se basear numa observação profunda do ‘ser criança’ e das condições necessárias ao desenvolvimento infantil” (LANZ, 1998, p.11). Sem partir desse conhecimento se torna impossível compreender o que Steiner propõe.

Steiner constrói sua proposta de educação a partir de uma complexa ciência espiritual, a Antroposofia, que segundo o próprio Steiner é uma ciência que “pode contribuir para a solução das mais importantes tarefas da humanidade atual e para o desenvolvimento de seu bem estar” (STEINER, 1996, p. 11), devendo para isso ter por tarefa “oferecer uma cosmovisão prática, que abranja a essência da vida humana.” (ibidem, p.10).

O termo Antroposofia vem do grego *anthropós*, homem, e *Sophia*, sabedoria e é uma filosofia de vida que busca compreender o ser humano em sua plenitude. Ela reúne pensamentos científicos, artísticos e espirituais em uma única unidade, objetivando responder questões sobre o próprio ser humano, sua existência e sua relação com o universo.

Conforme Lanz (1998, p.11) “a Antroposofia tem por centro uma imagem do ser humano distinta dos conceitos que a civilização atual elabora a seu respeito”, vendo-o sob um ângulo mais amplo.

A priori, pode parecer que a Pedagogia proposta por Steiner é a aplicação da Antroposofia ou a tentativa de induzir as crianças que vivenciam essa pedagogia a uma “religião” ou “seita religiosa”. No entanto, diante das diversas leituras feitas fica claro que ela é um princípio filosófico e espiritual que permite a percepção ou a compreensão do indivíduo como um ser completo, com corpo, alma e espírito, que não pode ser desmembrado, e que para a educação da criança acontecer é necessário ter essa compreensão.

O sentido da Pedagogia Waldorf é bem definido: ela resulta da Antroposofia em geral e, em particular, do que esta tem a dizer sobre o desenvolvimento da criança. Isso não significa que se leccione Antroposofia nas escolas

Waldorf. Ao contrário: como veremos a seguir, todas as religiões podem ter seu lugar nas escolas Waldorf. Aliás, a Antroposofia não é uma religião; é uma visão do Universo e do homem obtida segundo métodos científicos. Dessa cosmovisão decorre a imagem do mundo, a própria existência das escolas Waldorf e o trabalho de seus professores. Mas ela não é ensinada aos alunos: respeita-se a liberdade espiritual destes e de seus familiares. (LANZ, 1998, p.79)

A Antroposofia, que é a ciência espiritual que embasa filosófica e espiritualmente a Pedagogia Waldorf, apresenta uma concepção de ser humano livre e diz que nós, enquanto entidades humanas, somos formados por quatro corpos distintos: o corpo físico, o corpo etéreo/ vital, o corpo das sensações / astral e o eu (STEINER, 1996). Para sermos formados plenamente precisamos desenvolver e respeitar as peculiaridades e necessidades de cada um desses, que apesar de serem distintos atuam em constante inter-relação. Cada um desses corpos e suas funções são detalhadamente descrito por Steiner, no entanto, no contexto deste trabalho, não julgamos fundamental fazer essa descrição, pois nosso foco é a Pedagogia Waldorf e não a Antroposofia.

Partindo desses princípios elabora-se a base da Pedagogia Waldorf, que defende uma educação que permita a formação do ser humano em sua totalidade, revelando assim o caráter holístico que ela tem. Lanz (1998) nos reitera, nesse sentido, que além da constituição quaternária do ser humano, nos quatro corpos distintos que Steiner afirmou termos (como pudemos verificar no parágrafo anterior), nós também desenvolvemos três atividades anímicas, ainda segundo Steiner, que são fundamentais conhecermos para entender esse ser humano que é integral: “o pensar – ao qual se deve juntar a percepção sensorial e a memória -, o sentir e o querer.” (LANZ, 1998, p. 30).

Ainda conforme Lanz essa tríplice divisão – ‘pensar’, ‘sentir’ e ‘querer’ - tem um “reflexo na constituição física e nos graus de consciência da mente humana, bem como refletem no campo espiritual” (ibidem). O nosso corpo físico é uma demonstração desta trimembração do ser humano, estando cada atividade anímica ligada a uma parte do corpo, a um sistema, como podemos observar na imagem a seguir:



Figura 1: Pensar, Sentir e Querer

FONTE: <http://www.adigo.com.br/br/artigos.asp?mode=show&ID=45>

A partir dessa compreensão complexa, ampla e integral do ser humano, baseada na Antroposofia, é que se fundamenta a organização didática pedagógica da Pedagogia Waldorf.

3.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PRÁTICA

Entendendo que a prática pedagógica não se pode deter a apenas trabalhar questões cognitivas, relativas ao pensar e ao saber, porque como já fora exposto neste trabalho o ser humano deve desenvolver atividades também relacionadas ao sentir e ao querer para que haja formação plena do indivíduo, é necessária uma sistemática própria, diferente daquelas executadas nas demais escolas que dão ênfase ao desenvolvimento do pensar em detrimento das demais áreas que formam o ser humano. Por essa razão, Steiner pensou e desenvolveu a Pedagogia Waldorf, bem como orientou como deve acontecer o dia a dia de uma Escola Waldorf.

A princípio, essa orientação foi dada pelo próprio Steiner em um Curso Pedagógico com a duração de três semanas entre agosto e setembro de 1919 que antecedeu o início das atividades da primeira escola. Esse curso transformou-se em livro – A Arte da Educação – dividido em 03 (três) volumes e é um dos principais fundamentos para conhecer a proposta de Steiner. Essa obra aborda uma

discussão, em seu primeiro volume, sobre a antropologia antroposófica como fundamento de uma pedagogia adequada àquela época e ao futuro; o segundo volume trata de toda metodologia e da didática no ensino e na educação Waldorf; no terceiro volume há o registro de um debate entre Steiner e os professores sobre a prática de certas disciplinas, sobre como solucionar diversos problemas educacionais existentes até então.

Nesta obra básica de Steiner e em todas as obras que abordam a Pedagogia Waldorf, fica claro que se parte do princípio que a educação é um processo e que ela não acontece de forma linear. Da mesma forma é o desenvolvimento da criança e segundo Steiner esse desenvolvimento acontece de formas dessemelhantes e com características distintas em diferentes fases da vida, chamadas por ele de setênios, que são períodos de sete anos, cada um deles com peculiaridades e com desafios a serem atingidos.

Por essa razão, no próximo tópico apresentamos as principais características destes setênios, pois a Pedagogia Waldorf só pode ser desenvolvida de fato caso se tenha essa compreensão de forma abrangente e nítida.

3.3.1 Compreensão do Desenvolvimento da Criança sob a ótica dos Setênios

Os setênios são observados ao longo de toda a vida do indivíduo, no entanto, em se tratando da vida educacional, a Pedagogia Waldorf limita-se a dedicar-se aos três primeiros setênios que vão de zero a vinte e um anos, com o objetivo de em cada período desses uma determinada habilidade ou conjunto de habilidades específicas sejam desenvolvidas, bem como as potencialidades próprias de cada período sejam despertadas.

Utilizando a linguagem de Steiner pode-se dizer que vamos permitir 'nascer', vir à tona, do 0 aos 21 anos de idade (período dos 03 primeiros setênios) um dos membros/corpos da entidade humana que nos formam (físico, éterico, astral e o eu). Conforme Lanz (1998, p.39), passamos por quatro nascimentos: "o do corpo físico ao nascer, o do corpo etérico aos sete anos (escolaridade), o do corpo astral aos catorze anos (puberdade) e o do eu aos vinte e um anos (maturidade)."

Por essa razão, Steiner descreveu quais atividades são mais adequadas a serem desenvolvidas em cada um desses períodos a fim de que o nascimento desses corpos fosse tranqüilo e adequado, sendo esse o motivo de em cada setênio uma característica específica do ser humano ser estimulada.

De acordo com Romanelli (2008, p.54), “cada um dos setênios possui uma meta a ser atingida e uma metodologia para alcançá-la”. A partir daí delinea-se toda a prática pedagógica nas Escolas Waldorf. Ficando claro o objetivo de cada setênio, é desenhado o programa de ensino, ou currículo, num sentido restrito.

Nessa perspectiva, Romanelli (ibidem) ainda especifica o objetivo, ou características da educação em cada um dos três primeiros setênios:

No 1º setênio a imitação é a chave através da qual Steiner afirma que se desenvolve a liberdade no âmbito social. No 2º setênio, uma educação em que o princípio da autoridade vem aliado à aspiração por ideais e permite experienciar a igualdade de direitos entre os homens na vida adulta. No 3º setênio, a educação desperta a sensibilidade, pelo amor que se encontra ligado ao desenvolvimento de todos os seres humanos, tornando possível alcançar a fraternidade, o amor universal.

Assim, para compreender a prática pedagógica desenvolvida em uma Escola Waldorf é preciso conhecer as características de cada um dos setênios. De forma mais pormenorizada trataremos aqui das características dos 03 (três) primeiros setênios, porque apesar da divisão dos setênios ser para a vida inteira, a educação escolar limita-se a esses três, como já fora exposto.

3.3.1.1 O 1º Setênio – do 0 aos 07 anos de idade

Neste setênio a criança é extremamente aberta ao ambiente. Ela absorve sem resistência as influências do ambiente e está individualizando o seu querer. Segundo Setzer (in: LANZ, 1998, p. 213) “a educação deve basear-se exclusivamente no contato com a realidade, na imitação, na fantasia imaginada [...] e no ritmo. A criança espera um mundo essencialmente bom”.

Conforme Kügelgen (1989, p.27) “as palavras mágicas para a educação do primeiro setênio são, por conseguinte, ‘imitação’ e ‘exemplo’.” A criança aprende ao captar e imitar gestos, trejeitos, costumes dos adultos com as quais elas convivem. Kügelgen (1989) ainda afirma que nesse período todos que cercam a criança são

seus educadores, querendo ou não, haja vista a criança estar predisposta a imitar todos os comportamentos. Por esse motivo, para que a criança cresça de forma saudável nessa fase é preciso envolvê-la com coisas e impressões dignas de imitação.

Resumindo as ideias de Steiner em relação a esse setênio, podemos dizer que a criança nesse período tem confiança limitada e não distingue o bem e o mal, recebe impressões sensoriais e não elabora julgamentos ou análises, a criança vive uma intensa atividade corporal, pois está na fase do desenvolvimento físico e motor e a aprendizagem se dá basicamente por imitação. Nesse sentido, todas as práticas com essa criança precisam respeitar essas peculiaridades, sem acelerar o processo que a criança vive. O trabalho da criança nessa fase é fundamentalmente brincar a fim de descobrir através da brincadeira que 'o mundo é bom'.

Tratando do 1º setênio, Setzer (in LANZ, 1998, p. 213.) ainda diz que “[...] a criança deve ser estimulada ao brincar e ao aprender fazendo, envolvendo a coordenação motora, socialização e observação do entorno sem conceituá-lo abstratamente, tudo isso num ambiente o mais natural possível.”.

É característica também deste setênio a preponderância da vontade, vontade essa que se manifesta de forma inconsciente, demonstrando a força de impulsos motores descontrolados que faz a criança exteriorizar tudo o que se passa dentro dela, bem como o prazer de correr, saltar, pular, subir em árvores, escorregar, etc. Essa vontade conduz a criança ao movimento, o que a permite explorar e conquistar o espaço que a circunda e treinar incansavelmente seu sistema motor.

Por essa razão, na prática pedagógica devem ser planejadas atividades que estimulem essa vontade, e o espaço que a criança convive deve permitir que os movimentos sejam desenvolvidos, sem inibição, mas obviamente conduzindo a criança a realizar essas ações e movimentos de forma harmônica.

Ao longo do 1º setênio a criança passa por inúmeras transformações anímico-espirituais, bem como mudanças físicas bem nítidas, talvez as mais expressivas da vida do ser humano. O sinal mais evidente do término do 1º setênio é a troca da dentição, que é o ponto de referência que indica que a criança está pronta para começar a sua vida escolar, de fato, pois até então ela freqüenta o Jardim de

Infância que é um espaço preparado para as crianças aprenderem através da imitação e da imaginação, envolvida por segurança, beleza e alegria, em um ambiente aconchegante que lembra uma casa onde se privilegia os materiais naturais e o contato com a natureza, afim de a criança experimentar através dos sentidos que 'o mundo é bom'.

3.3.1.2O 2º Setênio - dos 07 aos 14 anos de idade

A criança vai aprender neste setênio que 'o mundo é belo', por esse motivo ela deve ser conduzida a fazer uma interpretação artística da realidade.

Durante esse período, a criança que agora controla razoavelmente sua vontade, passa individualizar seus sentimentos e espera encontrar um mundo belo. A educação deveria voltar-se para esse fato, sendo toda imbuída de estética artística. (SETZER, s/d *apud* LANZ, 1998, p.214).

Nesta fase a energia da criança está voltada para o desenvolvimento anímico (psicológico – emocional) e por esse motivo a vivência dos sentidos do setênio anterior dá lugar à vivência dos sentimentos, que dirigem o pensamento da criança e o seu aprendizado. Ela se emancipa da vida puramente corporal, desenvolvendo a memória e a imaginação, mostrando prazer em repetições rítmicas e desejo de conhecer imagens de caráter universal que estimulem a fantasia

Romanelli (2008, p.90) ratifica dizendo que:

O segundo setênio, dos sete aos catorze anos, é o período em que se fortalece o corpo astral e o sentir que ele veicula. Este fortalecimento ocorre com contribuição da prática docente que utiliza a imagem e a fantasia para trabalhar os conteúdos escolares. O trabalho artístico permeia toda ação docente e discente na Pedagogia Waldorf. Especificamente, porém, neste setênio sua importância se intensifica [...]

Tudo isso talvez se deva à razão de que durante o 2º setênio a atividade anímica do 'sentir' deve ser desenvolvida, já que a atividade do 'querer' foi desenvolvida no 1º setênio. Por essa razão, é indispensável que a fantasia e a criatividade sejam estimuladas através de atividades artísticas, bem como ouvindo histórias infantis, contos de fadas, ou brincando com brinquedos que propiciem sua participação ativa, onde ela não é mera observadora ou alguém que apenas assiste o que acontece, mas que se envolve. Esse é um dos motivos de não estimular o uso da televisão, jogos eletrônicos, jogos e brinquedos prontos, acabados e sintéticos.

Nesse sentido,

A chave de ouro da educação durante o segundo setênio consiste, pois, em trabalhar com os sentimentos da criança, em apelar à sua fantasia criadora e em aumentar essas forças com imagens que as fecundem e elevem. Deve-se proteger o jovem contra todas as imagens perniciosas que possam vir de fora e, principalmente, contra tudo o que possa arrefecer a intensidade de seus sentimentos. Todas as abstrações, conceitos sem vida e raciocínios intelectuais que não apelam à fantasia da criança não só deixam de alimentar seu manancial de forças sentimentais, como também as destroem e as ressecam. (LANZ, 1998, p.49)

Ao discorrer sobre o segundo setênio Kügelgen (1989, p.28) assevera que:

Assim como o primeiro setênio eram importantes as palavras mágicas “imitação” e “exemplo”, para o setênio seguinte as palavras mágicas são “respeito por amor” ou “autoridade amada”. Autoridade amada quer dizer: “aceito o professor como autoridade porque o amo e sigo o caminho que ele me indica”.

Isso implica dizer que nesse período a figura do professor é muito importante. De certa forma a criança continua a imitar o comportamento do adulto, mas diferente do 1º setênio essa imitação não se dá a partir simplesmente da observação e percepção do comportamento para ser repetido, mas acontece através da confiança que se tem no que o adulto diz. O adulto é visto como autoridade sobre sua vida, uma autoridade que é conquistada através de atos amorosos e não imposta, forçada. “Através dos olhos de seus mestres o jovem contempla o mundo, aprende a repudiar o mal e a apreciar a beleza do bem” (*Ibidem*).

Neste setênio a criança passa por diferentes etapas e por volta dos 09 anos a criança passa por uma fase de questionar essa autoridade do professor e justificar sua admiração, isso porque ela experimenta uma distância entre ela, os adultos e o mundo, o que lhe gera insegurança. O professor deve demonstrar muita segurança diante dessa nova situação, continuando a demonstrar autoridade amorosa.

Já por volta dos 10 e 12 anos, quando o corpo começa a perder as características da infância, a criança passa a ser mais crítica e adquire uma nova capacidade de raciocinar. Só a partir desse momento ela começa a compreender as relações de causa e efeito. Isso é o pensar!

Há também uma nova característica entre os 12 e 14 anos, quando começa a puberdade e há uma perturbação da harmonia anímica. A criança, já chamada de pré-adolescente em nossos dias, mostra certa antipatia aos valores tradicionais e

começa a buscar novos parâmetros para seus sentimentos e para suas atitudes. É necessário sensibilidade por parte do professor e dos pais para saber lidar com essa fase de transição do segundo para o terceiro setênio.

Vale também destacar que, como afirma o próprio Steiner (1996, p.10) “o que pode ser desenvolvido entre os sete e catorze anos jamais poderá sê-lo perfeitamente mais tarde. As forças vigentes nessa época morrem a seguir; posteriormente só se pode dispor de uma substituição [...]”.

Isso justifica uma prática pedagógica tão minuciosamente planejada, com requintes e estímulos artísticos das mais diferentes naturezas, para que o desenvolvimento do ‘sentir’ não seja prejudicado e o indivíduo enfrente problemas nos setênios posteriores.

3.3.1.3O 3º SETÊNIO - dos 14 aos 21 anos de idade

O 3º setênio é a terceira fase da vida do indivíduo. Após ter sido desenvolvido o ‘querer’ no 1º setênio e o ‘sentir’ no 2º, será desenvolvido o pensar, última atividade anímica que compõe a tríade que é o ser humano em sua integralidade. A imagem interior construída será externalizada nesse setênio que está relacionado ao metabolismo do indivíduo.

Neste setênio outro princípio pedagógico deve ser utilizado, não mais o da ‘autoridade’ utilizado no 2º setênio. “Poderíamos dizer que o princípio pedagógico do terceiro setênio é o reconhecimento das reais qualidades do educador, e em particular de sua capacidade intelectual e integridade moral.” (LANZ, 1998, p.59)

A autoridade, mesmo que amorosa, não vai funcionar nesta fase, marcada pelo despertar do julgamento e pela recusa em admitir valores, normas e padrões que não tenham fundamentos conforme o raciocínio próprio, isso porque nesta fase o jovem vivencia uma liberação das forças anímicas e desenvolve o pensamento lógico, analítico e sintético.

Agora ele começa a ver o mundo de fora, já que até então ele estava tendo experiências para conhecer o seu mundo interior, seus sentimentos. Ele busca respostas para as suas dúvidas, demonstra entusiasmo pelo conhecimento, pela

compreensão e pela realização de experiências. É despertado em si também um espírito de crítica muito aguçado.

Outra característica interessante deste setênio é que também é desenvolvido o idealismo, a busca pela verdade e isso gera um grande desejo de mudar o mundo, o que conduz o indivíduo a envolver-se em causas e movimentos sociais.

Em vez de sair da escola com a cabeça cheia de informações e com o coração cheio de tédio, o adolescente deve ser formado no sentido de desejar, com todas as fibras de sua personalidade, fazer uma contribuição para o progresso do mundo. (LANZ, 1998, p. 61)

Esse desejo de mudar o mundo não deve ser baseado apenas em conceitos ou teorias, mas a partir de vivências práticas. Nesse sentido, Lanz (*ibid*) ainda afirma que :

Os adolescentes deveriam conhecer a existência humana em seus aspectos práticos. Isso não significa apenas a tecnologia moderna, as ciências exatas e humanas, mas principalmente a realidade social e os problemas angustiantes da humanidade - tudo isso não apenas em teoria e por intermédio de livros, mas por uma participação ativa [...]

Assim, se no 1º setênio o indivíduo aprendeu que ‘o mundo é bom’, no 2º setênio aprendeu que ‘o mundo é belo’ através do desenvolvimento do seu senso estético, no 3º setênio ele vai aprender, através da própria experiência, que ‘o mundo é verdadeiro’, tudo isso através de uma prática pedagógica que tem como foco trabalhar o pensamento e o senso de realidade.

3.3.2 O Currículo de uma Escola Waldorf

Quando falamos do currículo Waldorf nos apropriamos do conceito de currículo como elemento que organiza as práticas pedagógicas da uma escola, revelando suas concepções filosóficas e políticas, pois como já abordamos no segundo capítulo deste trabalho nenhuma ação pedagógica é neutra e traz consigo suas concepções sobre mundo, homem, ensino, aprendizagem para alicerçar o fazer pedagógico. Em se tratando do currículo Waldorf isso fica muito mais evidente, pois ele norteia a prática que deve ser consolidada nos princípios da Antroposofia e conforme o princípio da formação integral, não priorizando o desenvolvimento intelectual do indivíduo, mas sim o desenvolvimento do pensar, sentir e querer.

Para isso é delineado o que deve ser priorizado, quando cada atividade deve ser desenvolvida, sempre tendo uma justificativa para cada ação ou prática. O currículo privilegia sempre a criança, pois entende que ela é o centro de toda prática pedagógica. O que se observa no Brasil e em outros lugares do mundo é que normalmente o currículo Waldorf é mais amplo e abrangente que os das escolas tradicionais.

O currículo Waldorf não é fechado como muitos pensam. Ele não determina o que deve ser feito, mas estabelece princípios e objetivos. Os meios para que esses objetivos sejam alcançados em cada período específico (setênio) depende da realidade de cada escola, que tem autonomia suficiente para desenhar o seu currículo que deve ter como foco não apenas querer transmitir informações, mas sim em ensinar a aprender.

Prova disso é que Steiner disse que as escolas Waldorf deveriam dar ênfase aos assuntos atuais e práticos, porque como afirma Lanz ao interpretar o pensamento de Steiner,

Cada época tem sua mentalidade própria, e a pedagogia não pode ater-se a formas e critérios superados. Steiner fez questão de que um ensino moderno estivesse entrosado nos princípios autênticos e sadios da fase atual da evolução humana (LANZ, 1998, p.122).

Há uma orientação de como o trabalho deve ser desenvolvido e o que deve ser priorizado em cada uma das disciplinas do currículo, sempre partindo do princípio do desenvolvimento artístico do indivíduo, respeitando as características de cada setênio, sem atropelar nenhuma fase, sem forçar o desenvolvimento de habilidades que a criança ainda não tem condições anímicas, espirituais, corporais, etc. Como por exemplo, podemos citar a orientação de que a criança não deve ter contato com a escrita e a leitura antes dos 07 anos de idade, e que primeiro deve ser desenvolvida a escrita para depois trabalhar a leitura. A escrita deve ser trabalhada do todo para as partes, através da experiência artística, da fantasia, priorizando a estética e desenvolvendo o sentimento em cada ação. Se a alfabetização da criança é bem trabalhada, sem pular etapas e sem acelerá-las, ela terá um desenvolvimento tranquilo e assimilará futuramente os demais saberes indispensáveis para a aprendizagem da linguagem e das normas gramaticais.

Da mesma forma que há orientações para o trabalho com as linguagens, há para as demais disciplinas. Chama nossa atenção a ênfase que é dada à repetição e à memorização até certa época. Tudo isso se justifica pela necessidade da criança saber lidar com ritmos, pois nossa vida, nosso corpo, vive em constante ritmo, numa cadência, e se não aprendermos a lidar com isso não teremos uma vida tranquila, poderemos ter problemas de saúde, dentre outras dificuldades. Por essa razão, toda a prática pedagógica é marcada pelo ritmo, pela constância e repetição de ações.

Um dos pontos fundamentais do currículo Waldorf é que a vivência, a experiência prática, o contato com o concreto é priorizado. Nenhum conteúdo é trabalhado na aula expositiva em sala de aula se o aluno não teve uma vivência anteriormente. O professor deve sempre buscar um contato do aluno com a realidade a fim de evitar as abstrações, pois até o 3º ano ele não tem condições suficientes de abstrair e tirar conclusões ou realmente aprender a partir daquilo que é apenas abstraído e não vivenciado, experimentado.

Para que as aprendizagens sejam solidificadas é necessário que sejam envolvidos corpo, alma e mente de cada educando. Esse é um grande desafio, pois fomos educados de uma forma em que havia um privilégio para a mente. Talvez seja um dos grandes diferenciais da Pedagogia Waldorf.

Outro ponto fundamental do currículo Waldorf é que se entende que as aprendizagens não acontecem só na sala de aula. Por isso há o estímulo a diversas apresentações públicas tanto para os colegas de outras classes, quanto para os pais e a comunidade de uma forma geral. Isso auxilia a criança a perder a inibição desde o 1º ano, e ademais “aprendem a julgar os outros e a si próprios e descobrem que só o bom preparo, a ordem e a disciplina garantem o sucesso de um número a ser apresentado” (LANZ, 1998, p.140).

Além das apresentações públicas, também são desenvolvidas excursões e viagens de classe de forma sistemática e constante. Para cada ano há a orientação de uma excursão a ser realizada conforme as possibilidades da escola. Essas atividades permitem o aluno interagir com a realidade e pode integrar saberes de diferentes áreas do conhecimento. Ao final dessas viagens que podem ser para lugares distantes, com duração de mais de um dia, ou podem ser excursões em lugares próximos à escola no próprio período da aula, os alunos devem apresentar

relatórios com suas ponderações e as aprendizagens construídas a partir da vivência, do contato com a realidade onde determinado saber construído teoricamente em sala de aula pode ser testado e comprovado ou não.

Com essas ponderações sobre o Currículo Waldorf já podemos ao menos mentalmente visualizar como se dá a prática em uma escola que adota e vivencia essa pedagogia. Como fora exposto, esse currículo não é fechado e delineado de tal forma que não possa ser modificado. Pelo contrário, Steiner disse em muitas das suas conferências que ele deveria ser reinventando sempre, levando em consideração características regionais e da época histórica.

Por fim, vale ressaltar que o Currículo Waldorf procura abarcar, como já foi visto, todas as dimensões do ser humano – cognitiva, física, emocional, estética, social e espiritual - e para isso procura desenvolver no indivíduo qualidades que o habilitem lidar com as mudanças do mundo atual, tendo consciência da sua responsabilidade social, além de procurar desenvolver também a capacidade de se auto conhecer, assumindo a realização de seus ideais de forma criativa, ética, responsável e flexível.

Assim, após discorrer sobre o currículo que tem abrangência mais ampla e dá sustentação a toda prática pedagógica da escola, trataremos da organização da aula de forma mais específica e também dos recursos e materiais utilizados para a concretização de tudo que fora exposto até o momento.

3.3.3A Organização das Aulas e o Ensino por Épocas

Existem peculiaridades que precisam ser descritas no sentido da organização das aulas de uma escola Waldorf se pretendemos realmente conhecê-la com mais profundidade. Vale ressaltar aqui que essa descrição não será feita das aulas que acontecem no Jardim de Infância, porque apesar de na Escola Waldorf Anael também ter o Jardim, o foco desta pesquisa são as turmas do Ensino Fundamental, que são formadas por crianças do 2º setênio. Isso também se deve por entender que apenas a partir desse período é que a Pedagogia Waldorf considera como vida escolar, pois antes disso, até os 07 (anos) a criança não está pronta para ter essa experiência.

O período de 04 horas de aula diária é dividido em 02 partes - a aula principal, com duração de 02 horas e a aula complementar. Na aula principal são estudadas as disciplinas e conteúdos considerados básicos – português, matemática, geografia, história, ciências naturais. Nesta aula objetiva-se trabalhar de forma harmônica o desenvolvimento do querer, sentir e pensar, para isso são desenvolvidas atividades que visam desenvolver habilidades as mais diversas como as físicas, as imaginativas, a memória, o raciocínio lógico, a reflexão, a dicção, dentre outras. Essas aulas são obrigatoriamente ministradas pelo professor de classe (aquele que acompanha a turma durante os 08 anos)

A organização da aula segue, normalmente, mas não obrigatoriamente, a seguinte ordem, segundo Kügelgen (1989):

- Prólogo – Com atividades rítmicas que envolvem o canto, a recitação de versos e de exercícios fonéticos como o trava-línguas;
- 1º momento – No início da aula principal discute-se o que foi visto no dia anterior, apelando para as energias intelectuais da criança;
- 2º momento – Há uma exposição do conteúdo pelo professor, apelando aos sentimentos. Essa exposição é completamente envolvida com elementos artísticos, fazendo inclusive, a cada nova exposição, uma visão mais aprofundada do conteúdo exposto;
- 3º momento – Há o desenho da experiência ou resumo do que estudou, exercitando assim a vontade. Para isso o aluno usa o seu caderno específico onde ele deve fazer o registro das suas aprendizagens. Interessante que como cada aluno aprende de uma forma peculiar, vê determinado conteúdo sob um ângulo distinto, cada caderno, de cada aluno, é diferente, pois cada um apreende de uma forma o conteúdo exposto pelo professor;
- Epílogo - São os últimos 15 minutos da aula principal, dedicados à contação de um conto, que não precisa ter relação direta com o que foi discutido durante toda a aula principal, tem por objetivo distribuir calor à alma da criança. Em cada série/ano, é trabalhado um tipo de texto diferente contos, fábulas, histórias do antigo testamento, história de civilizações antigas, etc.

Após apresentar a organização da aula principal, trataremos da aula complementar, onde os alunos têm contato com música instrumental, canto, artes aplicadas, pintura, trabalhos manuais, educação física, teatro, língua estrangeira dentre outras. Essas aulas não são meros complementos, mas são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, desenvolvendo o máximo de habilidades possível na criança.

Outra particularidade desta Pedagogia, é que os conteúdos e disciplinas a serem trabalhados são organizados por épocas, que consistem em 03 ou 04 semanas que são dedicadas a trabalhar uma matéria exclusiva em todas as aulas principais de determinado período. Assim, existe a época da matemática, da geografia, da língua portuguesa, e assim sucessivamente. Não há uma sequência específica de qual época deve vir antes ou depois, o professor da classe é que vai sentir o que a turma está pronta para realizar. Essas épocas abrangem conteúdos e temáticas, similares ao que se costuma chamar de projetos ou sequências didáticas em nossas escolas tradicionais.

De acordo com Kügelgen (1989, p. 19)

O encadeamento das matérias, por períodos de três ou quatro semanas, permite uma concentração e, em seguida ao seu “arquivamento”, um “descanso” por algum tempo. Com igual intensidade, com igual entusiasmo juvenil, entra-se em nova disciplina, para de novo ter experiências intensas com esta outra. Isto possibilita um exercício de concentração, um exercício de faculdade mental no mais profundo sentido.

Ademais, o ensino por épocas é mais concentrado e permite ao professor tornar aquele conteúdo muito mais interessante porque ele também não perde tempo tendo que planejar aulas de matérias distintas, que exige forças e sentimentos muitas vezes divergentes. A matéria “deixa de ser um conjunto de conhecimentos mais ou menos superficiais para calar fundo na personalidade do aluno, moldando-a ou transformando-se em capacidades futuras” (LANZ, 1998, p. 103).

Toda essa organização das aulas principais e complementares visa garantir uma construção significativa do conhecimento em cada educando, um conhecimento que tenha sentido para a vida do indivíduo e não apenas para a sua formação profissional como propunham, por exemplo, as demais escolas do início do século XX, com ações orientadas pelo Paradigma Fabril, o qual Steiner refutava, pois

acreditava que o papel da escola era muito mais amplo. Eis um dos diferenciais da Pedagogia Waldorf no momento do seu surgimento e também nos dias atuais.

3.3.4 O Professor Waldorf e sua Relação com o Aluno

O professor tem papel fundamental na Pedagogia Waldorf, pois é o responsável por atingir o ser humano por inteiro com a sua prática, por se acreditar nesta pedagogia que a educação escolar deve preocupar-se com a formação integral dos educandos, a partir do desenvolvimento do 'pensar', 'sentir' e 'querer'.

Steiner em toda a sua obra enfatizou o relevante papel do docente como realizador da Pedagogia Waldorf, motivo pelo qual os professores das primeiras Escolas Waldorf do mundo no início do século XX tiveram uma formação específica com o próprio Steiner, afirmando que o professor precisa conhecer bem e acreditar no que ensina. Por essa razão, para ser um professor Waldorf é preciso passar por uma formação específica em que os docentes aprendem sobre o desenvolvimento do ser humano e sua integração no mundo, com uma fundamentação conceitual baseada na Antroposofia, tendo aulas teóricas e práticas, visando aguçar as capacidades anímicas do 'pensar', 'sentir' e 'querer'. Vale destacar que nas aulas práticas o professor aprende as diversas habilidades artísticas necessárias a serem trabalhadas com os alunos posteriormente, são aulas de música (canto e instrumento), pintura, desenho, artesanato, dentre outras, sendo esse um diferencial na formação dos professores.

De acordo com Lanz (1998, p.81) “a meta de seu trabalho deve ser a de integrar o ser humano na vida social, não de uma forma qualquer, mas corretamente” e ainda, que o “seu trabalho não visa apenas o intelecto e os sentimentos de seus alunos, mas tem por meta última seu desenvolvimento espiritual e moral, bem como a harmonização do anímico-espiritual com o corpo.” (*ibidem*). Lembrando que em cada setênio há uma atividade anímica a ser mais enfaticamente trabalhada como já fora exposto nesse trabalho.

Nesse sentido, Romanelli (2008, p. 55) ainda reitera que “para atingir o intuito de cada setênio, na prática, os professores de uma Escola Waldorf são chamados a

tomar para si uma tarefa social: educar através da imaginação, da inspiração e da intuição, que são tidos como ferramentas básicas da sua prática cotidiana”.

O professor é o responsável pela formação do educando, acompanhando cada etapa do desenvolvimento do mesmo, promovendo uma relação mais íntima no sentido de que o professor possa perceber os avanços ou a ausência destes nos alunos. Para isso, além de relacionar-se no dia a dia da sala de aula, ele deve também manter um contato próximo com os pais de seus alunos, seu cotidiano de uma forma geral, estreitando assim a relação entre professor e aluno. Isso permite que o professor seja mediador da aprendizagem de cada educando, nos diversos campos do saber, haja vista a Pedagogia Waldorf ter além das disciplinas ditas tradicionais, também ter aulas de procedimentos artísticos e artesanais (como aquarela, tricô, crochê) música, euritmia.

Para isso, é necessário entender, como o próprio Steiner (1995) afirmou que a educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte, para que assim se possa promover a interação necessária entre o ‘querer’, o ‘sentir’ e o ‘pensar’, elementos fundamentais, interdependentes, para que se alcance o principal objetivo da Pedagogia Waldorf que é a educação do ser integral, a educação para a liberdade, a educação para tornar as pessoas mais humanas.

Nesta perspectiva Steiner (1992, p.13) ressaltou que o professor, ao ensinar, deve fazer o conteúdo ser sentido antes de chegar ao intelecto. Ele afirma que “a criança não deve compreender de ouvido para ouvido, mas de alma para alma” (p.14) e isso faz toda a diferença nesta pedagogia. O professor deve antes de tudo iniciar e permanecer continuamente em um processo de autoeducação, para que seja capaz de educar.

Outro ponto de destaque nesta Pedagogia em se tratando do professor e da sua relação com o aluno, é que existe uma recomendação dada por Steiner que é melhor que um mesmo professor acompanhe cada grupo de alunos que ingressa no primeiro ano durante os seus oito anos do Ensino Fundamental.

Por isso, deveria ser introduzido em toda boa escola um sistema em que o professor permanecesse com seus alunos o mais longo tempo possível – recebendo-os na primeira série escolar, conservando-os no ano seguinte na segunda série, subindo com eles para a terceira, etc. -, de acordo com as possibilidades exteriores. E o professor que neste ano teve a última classe deve, no próximo ano, retornar à primeira série (STEINER, 1992, p.60)

Esse professor é chamado 'professor de classe' e ministra aos alunos as matérias do currículo básico (linguagem, aritmética, geografia, história, ciências naturais). Ele também pode ensinar matérias outras que tenha afinidade como trabalhos manuais, música, língua estrangeira, etc.

O professor precisa ser um antiespecialista, de certa maneira, pois ele precisa dá conta de assimilar e conhecer os conteúdos de todas as matérias, nas diferentes séries, de tal forma que encante seus alunos através do entusiasmo com o qual transmite suas aulas, afinal, conforme Lanz (1998, p.84) "o aluno Waldorf aprende de pessoas, e não de livros; ele não procura conhecimentos, mas vivências; e é o professor quem principalmente as transmite durante o segundo setênio, tão importante para a formação do adulto."

É proveitosa essa prática, pois permite ao docente acompanhar o desenvolvimento de cada aluno individualmente, nas suas peculiaridades, no seu ritmo. Isso também transmite uma sensação de segurança e confiança ao aluno, além de permitir um laço mais afetivo entre professor e aluno e não apenas entre esses, mas também entre o professor e a família de cada um dos seus alunos. Neste aspecto, Lanz (1998, p.84) assevera que "no decorrer dos anos, estabelece-se um contato estreito e amigável entre os pais e o professor, e a existência dessa comunidade tem efeitos altamente benéficos sobre a atividade e a motivação escolar dos alunos."

Esse professor de classe acompanha a turma até o 8º ano, quando ele conclui seu Ensino Fundamental. Quando a turma segue para o 9º ano não há mais esse professor de classe, nos mesmos moldes. Existem professores com formação específica por área, tendo cada turma um tutor, que tem por missão ligar a classe à escola e também aos pais. Ele também tem contato pessoal com os alunos, ajudando em suas dificuldades pessoais.

Faz-se necessário ainda destacar alguns aspectos em relação ao professor Waldorf que são também diferenciais nesta pedagogia. O professor das Escolas Waldorf não são meramente funcionários contratados, pelo contrário, ele faz parte de um corpo docente que é responsável por gerir todo o funcionamento da escola, em seus diversos aspectos. Não há um diretor, um coordenador e professores, divididos em uma hierarquia de mais ou menos importantes, ou detentores de

maiores poderes de decisão. Todos os professores são responsáveis e as decisões são tomadas de forma colegiada. Essas decisões e todas as ações desenvolvidas pelos professores são oriundas de sua consciência pedagógica, que lhe faz voluntária e amorosamente envolver-se não apenas com o ensino na sua classe, mas com os pais, a comunidade que a escola está inserida e com os princípios e valores da Pedagogia Waldorf como um todo e a cosmovisão antroposófica.

Para encerrar a descrição do Professor Waldorf, julgamos necessário ainda enumerar algumas qualidades indispensáveis a esse educador, conforme Lanz (1998) salienta: 1 – Profundo conhecimento do ser humano, conhecimento esse alicerçado nos princípios da Antroposofia e do desenvolvimento do ser através dos setênios; 2 – O amor como base do seu comportamento social; 3 – Qualidades e habilidades artísticas, não apenas no sentido de saber fazer, mas na capacidade de criar, de fantasiar, de saber apreciar o belo e fazer de cada aula ministrada uma obra de arte.

O professor Waldorf precisa estar em constante formação, em constante descoberta pessoal, em um processo contínuo de autoconhecimento e autoeducação para que assim possa ser a referência dos seus alunos, sendo ele mesmo o principal crítico da sua prática para assim melhorá-la sempre e torná-la mais encantadora e envolvente.

3.3.5 A Construção do Conhecimento em uma Sala de Aula Waldorf

Pensar sobre a construção do conhecimento em uma sala de aula Waldorf talvez seja o ponto mais importante desta pedagogia apresentada até aqui para esta pesquisa, pois poderemos iniciar a relação entre a Pedagogia Waldorf e a Inovação Pedagógica.

Já se tratou neste capítulo sobre o currículo, a organização das aulas, os diferentes tipos de aula e da divisão em épocas. Tudo isso aliado ao trabalho do professor Waldorf já descrito anteriormente nos permitirão ver como se desenha a prática pedagógica em uma escola Waldorf, ao menos teoricamente. Nos capítulos seguintes quando se tratará do relato da pesquisa etnográfica, quando se poderá

verificar se o que foi notado no campo teórico é também vivenciado na prática da Escola Waldorf Anael, *locus* desta pesquisa.

A construção do conhecimento é uma grande preocupação por parte dos professores, mas não apenas isso, pois a prática educativa, como já fora exposto neste trabalho, deve permitir o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas atividades anímicas. Para isso, tudo é detalhadamente pensado e planejado, desde a estrutura física da escola, os materiais a serem utilizados, e principalmente toda a prática pedagógica.

É inegável que existe um método desenhado por Steiner no início do século XX e que é seguido por todas as escolas Waldorf em qualquer lugar do mundo. Tanto é, que se você chega a uma escola Waldorf na Alemanha (lugar de origem desta pedagogia), no Vale do Silício (nos EUA) ou no sertão da Bahia/Brasil, você vai perceber nitidamente a semelhança dessas escolas em todos os aspectos.

Não queremos aqui destacar detalhes físicos ou estruturais destas escolas, apesar de que são elementos fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica conforme as orientações do método, mas queremos nos deter principalmente ao fazer dentro da sala de aula, aos recursos e às relações.

Vale também ressaltar, como Lanz (1998, p.115) afirma, que

É impossível esgotar com explicações todos os detalhes do sistema Waldorf, porque qualquer sistematização estaria em contradição com sua característica principal: a de ser um corpo vivo, suscetível de assumir formas e aspectos diferentes, de acordo com as circunstâncias concretas de um determinado meio social, de um país, de uma legislação vigente em matéria de educação, etc.

Todo o método Waldorf tem por objetivo trabalhar o ser humano por inteiro e conforme Steiner (1992) isso só é possível através do desenvolvimento da sensibilidade artística, o que levará a pessoa a mais tarde possuir um interesse pelo mundo. Por essa razão, todo o ensino precisa ser buscado no âmbito artístico, pois a educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte. Isso não tem por objetivo fazer dos alunos artistas profissionais, mas torná-los mais sensíveis à realidade que o circundam, desenvolver seu senso estético, sua perseverança, seu desejo de fazer sempre o melhor.

Como também já fora visto neste capítulo, todas as práticas são iniciadas com alguma vivência, ou com uso de algum material concreto, tendo a idéia de que a aprendizagem acontece do todo para as partes, mas isso não significa dizer que todo e partes devem ser isolados, pelo contrário, eles estão inter-relacionados e são indissociáveis, como o paradigma da complexidade nos sinaliza. A construção do conhecimento na Pedagogia Waldorf se dá partindo desse princípio, mesmo não sendo utilizada essa nomenclatura quando essa pedagogia foi criada.

Como resultado da construção do conhecimento os alunos construirão seus livros didáticos, pois nas Escolas Waldorf os alunos não têm livro de apoio para os alunos como as demais escolas. O caderno vai sendo construído, assim como a aprendizagem.

Lanz (1998, p.120) afirma que “um dos segredos da Pedagogia Waldorf consiste em evitar nas aulas, qualquer livro didático. Isso não quer dizer que os alunos, principalmente das classes superiores, não possam ou não devam consultar livros especiais [...]” Mas, qual a razão dessa orientação?

Diversas são as razões e destacamos algumas delas conforme o próprio Lanz (1998):

- É impessoal;
- Apresentação pouco estética;
- Abstração de conteúdo.

É impessoal porque não foi algo criado pelo próprio aluno, como resultado da sua aprendizagem. Além disso, ele pode ser considerado impessoal porque ele não trata da realidade local do aluno, não considera o seu grau de desenvolvimento, porque ele é igual para todos enquanto as pessoas são diferentes, com formas distintas de aprender e assimilar.

Sua apresentação é considerada pouco estética diante de toda arte e todas as cores utilizadas diariamente nas aulas Waldorf. Desde o Jardim os alunos são estimulados vivenciar procedimentos artísticos, já que essa pedagogia entende que a aprendizagem é uma apreensão artística da realidade e todas as aprendizagens construídas devem ser demonstradas inicialmente através da arte.

Como já fora exposto neste trabalho, o fundamento desta pedagogia preconiza que toda a aprendizagem deve partir da experiência concreta, até porque segundo a descrição do setênios feita anteriormente, o indivíduo só vai ter condição de abstrair quando ele está no 3º setênio e infelizmente vivemos numa cultura em que essa abstração é 'forçada'.

Confirmando essa assertiva Lanz (1998, p.120) diz que:

Um dos princípios pedagógicos da Pedagogia Waldorf consiste em ir da atividade ou do fenômeno para a abstração conceitual. O caminho deve ser sempre da vontade para o sentimento e deste para o raciocínio. Entretanto, os livros didáticos começam geralmente por abstrações e definições e, quando muito, acrescentam no fim do capítulo um exemplo prático.

Diante dessas afirmações surge o questionamento de como os saberes e conhecimentos são sistematizados, e eis mais um diferencial desta Pedagogia. Cada aluno constrói o seu caderno e na verdade, ele constrói ao longo do ano vários deles, pelo menos 01(um) em cada Época experienciada ao longo do ano. Utiliza-se o nome Caderno de Época para esse material construído. Como vimos na organização da aula principal existe um terceiro momento dedicado ao aluno desenhar a experiência ou o resumo do que estudou. Esse é o momento em que ele registra suas aprendizagens e constrói o seu livro didático.

[...] A matéria exposta por ele (*o professor – grifo nosso*) é transcrita, em seguida, para o caderno de época, que contém, em redação própria dos alunos (a partir do nível ginásial), a essência da matéria dada, bem ilustrada. Esses cadernos de classe são orgulho dos alunos, que o guardam desde o primeiro ano escolar (*ibid*).

Esses cadernos são marcados pelo colorido, pela beleza, pela criatividade, mas muito mais do que isso, são marcados pela identidade de cada aluno que assume o papel de protagonista, de autor, e revela para o professor e para os demais colegas o que ele aprendeu e como ele apreendeu os conteúdos primeiramente experimentados concretamente seja com algum jogo, um verso, uma excursão, uma aula de campo, um estudo dirigido, uma atividade na horta, com pedrinhas colhidas numa visita a um riacho, com sementes que caíram das árvores que cercam as salas de aula, depois explanadas de forma artística pela professora ou professor que deve ter uma palavra viva, empolgante e encantadora, além de total domínio sobre o conteúdo da Época estudada. São verdadeiros retratos da aprendizagem de cada aluno que se dá de uma forma diferenciada e peculiar.

Cabe agora, a partir de então sair do campo meramente teórico e verificar na prática a concretização de tudo que fora descrito até aqui sobre a Pedagogia Waldorf. É necessário também verificar se na Escola Anael os princípios pedagógicos descritos aqui são de fato vivenciados, se são realmente uma prática usual nesta escola e se essa prática pode ser considerada como Inovação Pedagógica ou não, já que este é o principal objetivo desta pesquisa.

Para isso, nos capítulos seguintes apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa, descreveremos o *locus* e sua cultura, bem como os sujeitos desta investigação, e por fim apresentaremos os dados coletados, devidamente categorizados e analisados para que se possa concluir este trabalho tendo a resposta do problema desta pesquisa: Há Inovação Pedagógica nas práticas da Escola Waldorf Anael?

CAPÍTULO 4

O PERCURSO METODOLÓGICO: A ABORDAGEM E O MÉTODO ADOTADO

Em toda pesquisa científica é necessário que se tenha definido qual a metodologia a ser seguida para a solução do problema levantado e para que os objetivos propostos sejam alcançados. Nesse sentido, a metodologia desta pesquisa pode ser considerada uma etnografia, com abordagem qualitativa, haja vista a mesma ter tido a pretensão de compreender e interpretar os fenômenos educativos, enquanto fenômeno social. De forma mais específica, o fenômeno estudado foi a existência da inovação nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Waldorf Anael, *locus* desta pesquisa, parte integrante da Associação Pedagógica Waldorf de Várzea da Roça – BA, que será descrita no capítulo seguinte.

4.1 RAZÕES PARA A REALIZAÇÃO DE UMA ETNOGRAFIA E A UTILIZAÇÃO DA ETNOMETODOLOGIA

O fenômeno educativo a ser pesquisado não pode ser analisado sem uma descrição e compreensão do contexto em que o mesmo acontece, por esse motivo baseia-se na corrente de pensamento da etnometodologia de Garfinkel (*apud* Lapassade, 2005), que assume uma visão fenomenológica da ação humana.

Ao realizar uma etnografia, como esse trabalho se propôs, foi feito o uso da etnometodologia e de etnométodos que possibilitaram o alcance dos objetivos, principalmente no que se refere a não apenas descrever um fenômeno social, mas também compreendê-lo e analisá-lo, visando compreender e explicitar, a realidade humana no *locus* tal como é vivida pelos atores sociais em todas as perspectivas possíveis.

Vale destacar aqui que a etnometodologia, defendida por Garfinkel (*apud* Lapassade, 2005), e também utilizada neste trabalho, propõe o estudo do saber cotidiano tendo como principais noções constitutivas a indexicalidade e reflexividade. Segundo Lapassade (2005, p. 45) estas duas noções são “indissociáveis e designam propriedades fundamentais das linguagens e das ações sociais”.

Etimologicamente, etnografia significa descrição (*grafia*) de um *ethnos* (termo que designa um povo, uma cultura). Fino citando Spradley (1979) diz que a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser desde uma tribo, até uma turma de uma escola, para entender a maneira de viver sob o ponto de vista do “nativo”. Nesse sentido, Lapassade (2005) ainda diz que a etnografia vai além da sua etimologia, pois além de descrever a cultura o etnógrafo vai analisar e compreender a mesma, de forma contextualizada, partindo da realidade de onde ela emerge.

De acordo com Fino (2011, p. 4) à etnografia

[...] compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade do que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola -, ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio.

Lapassade (2005) ainda afirma que a pesquisa etnográfica, nesse sentido, pode ser descrita como um “encontro social” que permite a descrição do mundo social de forma muito peculiar, diferentemente das pesquisas tradicionais, embasadas nos princípios positivistas, pois permite olhar a cultura pesquisada de dentro para fora, como membro do grupo, como um “nativo”, não partindo de hipóteses pré-estabelecidas que limitam e direcionam o olhar do pesquisador, que não permitem uma descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos de forma apurada e real.

Assim, por acreditar que a etnografia da educação, que é o caso desta pesquisa, garante uma compreensão mais refinada da realidade, pois tem o contexto como fonte direta de dados e pressupõe um contato direto do pesquisador com a realidade, no caso as práticas pedagógicas, a fim de descrevê-la com maior precisão e de forma mais polida, se fez necessário o uso de técnicas apropriadas de coleta de dados que possibilitaram o alcance dos objetivos desta pesquisa.

4.2 DETALHAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O principal instrumento para coleta de dados nesta pesquisa foi a observação participante, pois como afirma Lapassade (2005) essa é a técnica fundamental da investigação etnográfica.

Fino (2008) e Lapassade (2005) fazem uso da definição de Bogdan & Taylor (1975) para definir a observação participante como uma “pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes.” Por se tratar de um período de interações entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, em se tratando desta pesquisa os professores de classe, os estudantes, o corpo gestor e as famílias dos estudantes da Escola Waldorf Anael.

A observação participante, principal instrumento para coleta de dados nesta pesquisa, teve uma implicação ativa do pesquisador, onde, segundo Lapassade (2005, p.73):

O pesquisador se esforça por desempenhar um papel e adquirir um status no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Esse status vai permitir-lhe participar ativamente das atividades como um membro, sempre mantendo certa distância: ele fica com um pé dentro e outro fora.

A observação participante enquanto técnica de coleta de dados se deu de forma ativa, e não periférica, o que possibilitou à etnopesquisadora participar como um “membro” aceito na comunidade, permitindo uma compreensão mais apurada e densa, como afirmou Lapassade (2005).

Convém ressaltar também que o papel exercido pela etnopesquisadora nesta pesquisa foi a de observador participante externo (OPE), haja vista o mesmo vir de fora e ter um tempo determinado, limitado, bem como um papel definido, instituído dentro do campo. Ser um observador participante externo (OPE) de certa forma possibilitou conservar o distanciamento necessário na pesquisa, apesar do envolvimento e da participação necessária no grupo pesquisado.

Seguindo a linha proposta por Lapassade para a realização de uma etnopesquisa, existe além da observação participante enquanto técnica de coleta de dados algumas outras técnicas que foram consideradas pertinentes de ser utilizadas nesta pesquisa, a saber: a conversação corrente, a entrevista etnográfica, aberta, não estruturada, e a análise documental.

A conversação corrente, de acordo com Lapassade (2005) é um elemento constitutivo da observação participante. Ao encontrar os sujeitos, ao falar com eles quando o etnopesquisador participa das atividades, essa conversação acontece espontaneamente. Em alguns momentos essas conversas podem ser direcionadas

para questões que mais afligem o pesquisador, além de serem direcionadas para a explicação sobre um acontecimento naquele determinado momento observado.

Nesta pesquisa houve muita conversação corrente que se deu pessoalmente e muitas vezes por meio virtual através de trocas de emails e conversas nas redes sociais, objetivando a melhor compreensão de um fato observado, de melhor assimilar a fundamentação teórica e os objetivos da prática, dentre tantas outras situações que trouxeram inquietação e dúvidas para a pesquisadora.

Essas conversas, em sua maioria, estão registradas no diário de campo da pesquisadora para que as questões relevantes fossem retomadas posteriormente, principalmente no momento de descrição e interpretação do fenômeno estudado durante a pesquisa. É pertinente dizer que esse diário é peça fundamental para o etnopsiquisador e o mesmo está anexado ao final deste trabalho.

Como foi explicitado anteriormente, várias técnicas de coletas de dados foram fundamentais para o melhor resultado desta pesquisa. Além das já citadas também utilizamos a entrevista, que de acordo com Macedo (2004, p. 165), “é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação [...]”.

De forma mais específica, foi utilizada a entrevista etnográfica que é um instrumento valioso para se ter acesso a informações indispensáveis para o alcance do objetivo desta pesquisa. Entende-se a entrevista etnográfica como

Um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como na conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. “A entrevista põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista, e o que é convidado para responder, falar de si.” (LAPASSADE, 2005, p 79).

A entrevista etnográfica pode ter diferentes tipos. No entanto, nesta pesquisa, o tipo utilizado foi a entrevista aberta e não estruturada, ou seja, não programada antecipadamente; seu conteúdo vai desenrolando a partir do diálogo que vai se desenvolvendo, permitindo um encontro entre os envolvidos que possibilita o escutar, o coletar, o reunir informações diversas que permitirão o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Essas entrevistas foram realizadas com os professores de classe, com alunos, com pais, com o corpo administrativo da associação. Há o registro de algumas dessas entrevistas em vídeo, e outras foi feito apenas o registro escrito à medida que a entrevista acontecia.

Todas essas técnicas de pesquisa utilizadas para estudar a prática escolar auxiliaram a compreensão do fenômeno que esta etnografia se propôs a estudar. Segundo André (1995, p.41)

Por meio de técnicas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Por esse motivo, essas técnicas foram indispensáveis para que fosse possível atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, mas não apenas elas foram utilizadas. Foi feita também uma análise documental, pois se através da observação, das conversas e das entrevistas foi possível “documentar o não documentado” como afirmou André (1995), através de documentos oficiais, como o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, regimento escolar, planejamento estratégico, foi possível, *a posteriori*, relacionar as informações contidas neles e as obtidas através das observações, conversações e entrevistas, garantindo uma maior fundamentação, mais consistente, para a descrição e análise do fenômeno educativo estudado.

4.3 PROCESSO DE PRÉ ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DE DADOS

É precípua que após a coleta de dados se faça uma análise criteriosa dos mesmos, conscientes de que o resultado de uma etnopesquisa sempre será um *produto de final aberto*. Vale ressaltar, na verdade, que essa análise, de certa forma, se dá em todo o processo de pesquisa, como afirma Macedo (2004), mas há um momento em que uma construção analítica é o objetivo principal.

Macedo (*ibidem*) propõe que antes de iniciar o processo de análise, seguido da interpretação, propriamente dito, o pesquisador deve se propor a uma fase de pré-análise, composto por: triangulação de dados, que é a checagem de dados, cruzando os resultados obtidos com as técnicas utilizadas, que é o que garante qualidade à pesquisa junto com o bom recorte do objeto de estudo; saturação, que é

a análise se os dados obtidos são suficientes para responder as questões norteadoras da pesquisa – é o momento em que se decide parar de fato a coleta de dados.

Nesse sentido, esta pesquisa foi interrompida em meados de agosto/2013 para que fosse realizada a triangulação dos dados até então obtidos e a saturação, realizando um cruzamento das informações recebidas com o uso das diversas técnicas e as questões norteadoras deste trabalho, a fim de perceber se já havia dados suficientes para responder ao problema desta pesquisa. Essa fase, chamada de pré – análise permitiu notar que os dados eram ainda insuficientes e que era necessário voltar ao campo.

Houve a volta ao campo e foram realizadas mais observações participantes e entrevistas com os sujeitos para que se pudesse chegar às respostas que essa pesquisa almeja. Esse retorno ao campo se deu no período de setembro/2013 a dezembro/2013 e foi iniciado mais uma vez o processo de triangulação e saturação.

Todo o material obtido em campo foi dividido em partes, relacionando as que tratavam similarmente do mesmo assunto, do mesmo foco. Alguns assuntos ou aspectos foram pouco notados ou pouco citados, e por essa razão não julgamos que fosse pertinente dedicar aprofundamento de análise neles, já outros foram citados e observados de diversas formas, de diferentes ângulos e perspectivas, o que nos sinalizou ser algo muito forte e que merecia uma análise mais aprofundada, pois inclusive se relacionavam com as questões norteadoras e os objetivos desta pesquisa.

Assim, a partir dessa pré-análise em que a partir da triangulação dos dados obtidos nas entrevistas com professores, pais, alunos, gestores da escola, bem como através da observação que foi registrada no diário de campo, através da conversação corrente, da análise do PPP (Projeto Político Pedagógico), dos materiais produzidos pelos alunos em classe e em casa, tudo isso relacionado aos estudos teóricos realizados neste período, foi possível chegar às categorias que nortearam a análise desses dados obtidos e que será apresentada no capítulo seguinte.

4.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A busca da resposta para o problema desta pesquisa através dos diversos instrumentos de etnopesquisa, fez emergir desse contato direto com o *locus* (próprio da etnografia) 03 (três) categorias de análise:

1. Uma formação além do paradigma fabril
2. Uma formação baseada na experiência concreta
3. Uma formação que favorece a criatividade

A partir dessas categorias será feita a análise dos dados, o que sabemos que requer uma competência teórico-metodológica refinada do etnopsiquisador, sensibilidade para compreender e descrever o sentido, o significado e o significante de cada dado obtido e uma boa dose de ousadia para construir conhecimentos não com base em teorias já exaustivamente estudadas e comprovadas, mas com base nos saberes observados e construídos por todos os atores sociais envolvidos na pesquisa.

Ao concluir a coleta de dados e iniciar o processo de pré – análise dos mesmos até chegar às categorias de análise, foi possível perceber que as técnicas utilizadas são mais do que recursos metodológicos, são pressupostos que permitem ao etnopsiquisador “fazer parte” do mundo social investigado e isso não é apenas um compromisso metodológico, mas sim um fato existencial para uma etnografia. O uso da observação participante e entrevista etnográfica, ativa e não estruturada, permitiram o envolvimento e interação entre esta pesquisadora e os atores sociais abarcados neste objeto de estudo, o que foi essencial para compreender, interpretar e descrever o fenômeno estudado.

Como André (1995), podemos assegurar que esse tipo de pesquisa proposto e o uso das técnicas e instrumentos de coletas de dados apresentados até aqui, bem como uma análise criteriosa dos dados obtidos, como veremos em um capítulo posterior, permitiram

[...] colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos

são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995, p 41)

Isso permitiu realmente conhecer em profundidade, para descrever e analisar os fenômenos que acontecem no *locus* desta pesquisa, a fim de ter os objetivos da mesma alcançados, bem como ser capaz de responder se há Inovação Pedagógica nas práticas desenvolvidas na Escola Waldorf Anael.

CAPÍTULO 5

EXERCITANDO O OLHAR ETNOGRÁFICO: O ENCONTRO COM O *LOCUS*, SUA HISTÓRIA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo é apresentada a descrição do *locus* e a descrição dos sujeitos, que são elementos fundamentais no contexto desta pesquisa. Essas descrições atreladas ao relato da etnografia realizada, bem como com a análise dos dados obtidos *in loco*, auxiliarão na percepção da existência ou não de uma prática pedagógica inovadora na Escola Waldorf Anael, como esta investigação se propõe.

5.1 CONHECENDO O LOCUS

A Escola Waldorf Anael, que integra a Associação Pedagógica Waldorf de Várzea da Roça/BA, município que se localiza a Sudeste da bacia hidráulica da Barragem do Jacuípe, na rodovia BR 407, Piemonte da Chapada Diamantina, distando cerca de 300 km de Salvador, possuindo uma extensão de 548 km² e uma população de aproximadamente 15.000 habitantes.

A partir de um sonho de uma educação mais humana e da insatisfação com a educação oferecida nas unidades de ensino do município é que essa escola surgiu.

Pais e professores começaram a se questionar sobre as causas dos altos índices de reprovação e evasão escolar e começaram a investigar novas maneiras de se fazer educação, modelos alternativos de escola. E assim, a partir de uma pesquisa na internet, a professora Cecília Bastos conhece a Pedagogia Waldorf e o Projeto Monte Azul na cidade de São Paulo e socializa com o pequeno grupo composto por professores e pais aquela inusitada forma de fazer educação, que aparentemente apresentavam um ideal semelhante àquele que eles almejavam.

Esse grupo começa a se reunir para estudar sobre essa Pedagogia e começa a fazer contatos com pessoas que pudessem ajudar com a criação de uma escola dessas na cidade de Várzea da Roça/BA, pois ela tem uma proposta que se preocupava não apenas com a formação educacional dos alunos, mas sim com sua formação ética, espiritual, enfim com a formação holística dos alunos, tendo

consciência que a escola também tem uma função social fundamental para que a sociedade seja mais justa e igualitária.

O grupo que se reuniu para estudar decidiu que essa era a escola que eles queriam para os filhos, para a sociedade varzeana, e então planejaram criar uma escola que oferecesse a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Para isso, foram feitos vários contatos com a Escola Waldorf da Favela Monte Azul/ SP, que deu todo o suporte para esse projeto que se iniciava.

Por meio do contato da Prof^a Cecília Bastos com Ute Craemer que escreveu o livro Favela-Crianças, o alemão Wolfgang Knipping que veio ao Brasil para conhecer a Favela Monte Azul, tomou conhecimento sobre o projeto da criação de uma Escola Waldorf no sertão da Bahia e desejou conhecer de perto esse projeto e essa cidade. Quando aqui chegou, ele se encantou e resolveu abraçar o sonho daqueles pais e professores. Wolfgang retornou para a Alemanha para buscar parceiros para o projeto e vir morar no Brasil.

Em 2005 Dr. Wolfgang, juntamente com sua esposa Dóris, fixaram sua residência na cidade de Várzea da Roça e começaram a tornar o sonho em uma realidade. Foi constituída a Associação Pedagógica Waldorf de Várzea da Roça (APWVR), registrada em 20/09/2007, que deu suporte legal para o funcionamento da escola que daria ênfase à formação humana e não apenas aos conteúdos disciplinares, uma escola que propiciaria uma prática educativa que tornasse os cidadãos livres, respeitando a pluralidade e rompendo com um modelo de educação que não se preocupava com o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver, valores que pais e professores fundadores desta escola consideravam fundamental.

Com a constituição da Associação iniciaram-se as atividades da Escola Anael, no ano de 2007, com 02 (duas) turmas de crianças e adolescentes, totalizando 22 alunos. Neste primeiro momento esses alunos tinham aula de flauta doce, com a professora Dóris Knipping. Foi formado também um Jardim de Infância, com 15 crianças, com uma professora voluntária da Associação Comunitária Monte Azul de São Paulo, a professora Solange Lemes, pois para ensinar em uma escola Waldorf é necessário ter uma formação específica e ter conhecimento dos princípios fundamentais desta Pedagogia.

A partir de então, ano após ano, a escola vem ampliando suas atividades e suas turmas. No ano de 2012, ano em que esta pesquisa começou, a escola já tinha 03 turmas em funcionamento (Jardim, 1º e 2º ano), além de atividades complementares em turno oposto. No ano de 2013, foi ampliada a oferta e além das turmas de 2012 foi oferecida a turma de 3º ano. Em 2014 houve a expansão da oferta de vagas e neste ano há também uma turma de 4º ano e também mais uma turma de Jardim.

Durante o turno matutino os alunos têm aulas regulares e no turno oposto, em dois a três dias da semana os alunos têm aulas complementares de reforço escolar, artes, música e língua estrangeira. Boa parte dessas aulas é ministrada por voluntários brasileiros e internacionais.

A Escola Anael funciona em prédio próprio que está sendo ampliado ano após ano para atender a demanda do número crescente de alunos. As despesas para ampliação, bem como para a manutenção e funcionamento da escola, são oriundas de convênios com empresas, a maior parte delas internacionais, como por exemplo, Associação Beneficente Software, Associação Beneficente Mahle, Stiftung, Fly-and-Help do Reiner-Meutsch, Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, com a Prefeitura Municipal e apoio de parceiros do comércio da cidade. A Escola é comunitária, e não é cobrado um valor de mensalidade para os alunos. Aqueles pais que podem contribuir para a manutenção do projeto fazem isso voluntariamente.

O espaço físico da escola é privilegiado e fica em uma chácara, com grande área livre, muitas árvores, o que permite o contato direto dos alunos com a natureza, o desenvolvimento de atividades a partir de experiências concretas, a exemplo disso: criação de hortas, observação da vida animal (insetos, pássaros, etc.), manuseio da terra, construções, brincadeiras ao ar livre, como é sugerido por Steiner, e executado na escola.

As salas de aula também têm uma organização diferenciada, pois se acredita que o próprio ambiente das aulas deve propiciar a construção das aprendizagens. Para isso, o ambiente é pensado para que isso aconteça. O mobiliário é feito com material natural, com cores neutras. Há espaço para exposição de trabalhos de alunos e em todas as salas de aula existe pia e utensílios de cozinha para que sejam utilizados para o lanche e em aulas de culinária.

Percebe-se que todos os ambientes da escola são antecipadamente pensados. Não há uma adaptação de espaços, há um planejamento de todos eles para que assim as aprendizagens necessárias possam ser construídas, tendo o espaço como aliado nessa construção. É um espaço agradável, convidativo, lugar onde os alunos têm prazer de estar e permanecer, lugar que aguça a criatividade e liberdade, lugar que favorece a aprendizagem de diversas habilidades. Também existe um incentivo para que seja mantida a ordem, a limpeza, a organização do mesmo, pois assim todos serão beneficiados. Percebe-se que há uma consciência de preservação e colaboração que é coletiva, e que não tem um caráter de obrigatoriedade, mas sim de satisfação.

O espaço físico da escola é ampliado constantemente para que seja possível aumentar a oferta de vagas, haja vista a procura seja crescente, ano após ano, bem como fique adequado para melhor desenvolvimento das atividades e favoreça a aprendizagem dos alunos. A Escola tem se consolidado na comunidade, e vem ganhando credibilidade a cada dia, pois tem ofertado uma educação diferenciada em que os alunos aprendem muito mais que conteúdos, como os próprios pais e alunos relatam, mas aprendem a serem pessoas melhores, mais tranquilas, com um raciocínio mais aguçado, mais criativas, mais críticas, mais solidárias, mais preocupadas com questões sociais e ambientais.

5.2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para melhor descrever densamente a cultura da Escola Waldorf Anael, é essencial conhecer os sujeitos que a compõe, e que conseqüentemente são sujeitos desta pesquisa.

Esses sujeitos podem ser considerados 'nativos', haja vista conviverem diariamente com a realidade pesquisada, e conhecer profundamente a cultura estudada, tendo uma visão de quem está dentro do ambiente. Eles são as pessoas que mais auxiliarão na descrição da cultura escolar estudada, pois como afirma Fino (2008, p.4) "estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as praticas pedagógicas".

Assim, tomamos por sujeitos os alunos, principais elementos nessa análise, haja vista ser necessário perceber como os alunos se apropriam da aprendizagem no ambiente em que eles estão inseridos para que se possa identificar a prática da Inovação Pedagógica ; mas não apenas os alunos, também professores de classe, pais e gestores são sujeitos desta pesquisa, e foram fundamentais para melhor compreensão do fazer pedagógico nesta instituição de ensino.

Não será feita aqui a descrição de todos esses sujeitos, mas apenas dos alunos e alunas, e dos professores.

5.2.1 Os alunos e alunas

Os alunos e alunas da Escola Waldorf Anael têm idade entre 7 e 10 anos, sendo na sua maioria do sexo feminino. A condição econômico-social é diversificada, mas na sua maioria pertence a uma classe considerada média-baixa a baixa. Parte considerável dos alunos tem toda a sua vida estudantil apenas na Escola Anael, o que facilita a aprendizagem dos alunos porque eles já têm o ritmo de funcionamento da escola, já sabem desenvolver atividades que os alunos vão aprendendo gradualmente em cada série. O número de alunos é considerado pequeno, tendo em cada sala de aula o número máximo de 15 alunos. De uma forma geral, os alunos demonstram gostar muito da escola e de todas as atividades que são desenvolvidas nela. Foi possível perceber isso nas conversas tidas com eles, que com brilho nos olhos dizem que essa é a melhor escola do mundo e que nunca gostariam de deixar de estudar nela. Quando perguntados sobre a razão de gostarem tanto, eles dizem que é uma escola diferente das outras, onde se aprende mais, onde as professoras não gritam com eles, e que as pessoas se respeitam.

Como este momento não é dedicado a análise de dados coletados durante a etnografia, detemo-nos aqui a apenas descrever as principais características dos sujeitos desta pesquisa.

5.2.2 Os professores

Quanto aos professores desta Escola, é necessário salientar que existem 02 tipos de professores: o professor de classe e o professor ou professores de aulas complementares. Os professores de classe totalizaram um número de 03 no ano de 2013, e 04 para 2014, isso considerando o Ensino Fundamental apenas, pois na Pedagogia Waldorf o Jardim da Infância não é considerado diretamente como parte da Escola, mas apenas da Associação Pedagógica Waldorf, mantenedora da Escola Waldorf Anael.

Há no mínimo 02 professores das aulas complementares, mas esse não é um número específico e fixo de professores, pois isso depende do número de voluntários que a escola tenha. Esses professores dão aulas de reforço escolar, onde ajudam os alunos na elaboração das atividades enviadas para casa, e também dão aula de música, de uma forma mais específica, de flauta doce, de língua estrangeira e de artes em geral.

Durante o período da etnografia esse número variou, e em alguns períodos chegaram a 04, em outros eram apenas 02. Alguns desses professores eram voluntários internacionais, da Alemanha, que se dedicavam principalmente às aulas de língua estrangeira e de algum tipo de habilidade artística, além de auxiliar em outras atividades que são desenvolvidas na Associação (APWVR).

Os atuais 04 professores de classe têm formação em nível superior em Pedagogia, e 03 destes já concluíram a formação específica para professores Waldorf, o que é recomendado para todos os professores. A outra professora está em processo de formação, juntamente com professores do Jardim, pessoas que trabalham na gestão da associação e algumas pessoas da comunidade e pais que desejam aprofundar o conhecimento sobre essa Pedagogia.

Assim, com a descrição do *locus* e dos sujeitos desta pesquisa, é possível avançar para a fase final desta pesquisa. Para isso, no próximo capítulo será apresentado o resultado da etnografia realizada, com o desejo de elucidar o problema desta pesquisa que é verificar se a Inovação Pedagógica na Escola Waldorf Anael, já descrita neste capítulo, é uma realidade ou possibilidade.

CAPÍTULO 6

EM BUSCA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA WALDORF ANAEL: UMA ANÁLISE SOBRE A POSSIBILIDADE OU REALIDADE

O Projeto de Pesquisa que resultou nesta dissertação surgiu a partir de uma aula de campo que esta pesquisadora promoveu com seus alunos do Curso de Pedagogia para formação inicial de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em abril/2012.

Desde então, encantamento e curiosidade a envolveram transformando-a numa estudiosa da Pedagogia Waldorf, além de parceira da Escola Anael, divulgando a partir daquele momento o trabalho que ali é realizado e a beleza da Pedagogia ali desenvolvida.

Por ser aluna de um curso de Mestrado que se dedica a estudar a Inovação Pedagógica, o olhar para as práticas deixou de ser de puro e simples encantamento, para ser um olhar de curiosidade, de busca por saber se as práticas desenvolvidas naquela escola eram inovadoras ou não. Como resultado dessa busca iniciou-se uma etnografia o que permitiu uma aproximação intensa e possibilitou conhecer aquela instituição não mais com um olhar de quem está de fora e é uma mera observadora ou admiradora, mas agora um olhar de quem teve autorização para fazer parte daquela comunidade e agora pode olhá-la sob outro ângulo, de dentro para fora, e sendo possível ter uma nova perspectiva, além de ter propriedade para descrever densamente o fenômeno pesquisado, mas não apenas descrever, como também analisar para tentar compreender e chegar à resposta do problema desta pesquisa que é investigar se a Inovação Pedagógica é uma possibilidade ou uma realidade na Escola Waldorf Anael.

É possível afirmar que esta etnografia teve início a partir daquela primeira visita em abril/2012 e certamente ela não se encerra com a escrita desta dissertação. Até aqui foi possível encontrar respostas para o problema inicial, mas tantas outras perguntas surgiram ao longo desta caminhada que certamente conduzirão esta pesquisadora a continuar sua investigação.

Neste momento, a busca da resposta para o problema desta pesquisa fez surgir 03 (três) categorias de análise que emergiram desse contato direto com o *locus*(próprio da etnografia), pois como afirma Fino (2008, p. 2) “a Inovação só é entendida *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos de dentro”.

A partir de então, iniciou-se o processo de apreciação dos dados já pré-analisados no processo de triangulação e saturação, o que direcionou para a resposta que se almejava encontrar para o problema inicialmente estabelecido para esta pesquisa.

Na verdade, essa análise, de certa forma, se deu em todo o processo de pesquisa, como afirma Macedo (2004), mas há um momento em que uma construção analítica é o objetivo principal e o resultado desta análise é apresentado neste capítulo, mesmo sabendo que o resultado de uma etnopesquisa sempre será um *produto de final aberto*.

Vale destacar que as respostas encontradas e apresentadas aqui são resultado de um cruzamento entre a teoria estudada e já exposta ao longo deste trabalho nos capítulos 1, 2 e 3, e a prática observada, que será neste capítulo revelada a partir das categorias de análise que surgiram e que sinalizam que a Inovação Pedagógica na Escola Waldorf Anael é uma realidade e não apenas uma possibilidade, como será possível ver a seguir através da exposição dos dados.

As respostas apresentadas e analisadas neste capítulo são oriundas das observações participantes, conversações, entrevistas, análise de documentos. Elas estão registradas no diário de pesquisa, que não contem relatos tão organizados e sistematizados, muitas vezes, porque a dinâmica e o ritmo em que os fatos aconteciam em campo nem sempre permitiam um relato integral do ocorrido, mas aquilo que era mais significativo para o momento, afinal existem intenções implícitas nas ações que nem sempre damos conta de identificar. Existem também registros fotográficos e fílmicos de alguns momentos (anexos a este trabalho em formato digital).

6.1 Uma formação além do paradigma fabril

Como foi visto, no capítulo 02, que trata da Inovação Pedagógica, um dos pressupostos desta é a ruptura com um modelo de educação voltado a atender pura e simplesmente aos requisitos do mundo do trabalho e que privilegie a cognição em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades do indivíduo que favoreçam a construção da sua aprendizagem.

Também no capítulo 02 deste trabalho, quando se relatou o surgimento da Pedagogia Waldorf, foi exposto que a insatisfação com um modelo de educação que privilegiava a formação para o trabalho e não a formação integral do indivíduo fez surgir essa Pedagogia.

No entanto, no âmbito deste trabalho, não é possível deter à história ou em teorias, mas sim a uma observação da prática, em que se pretendeu verificar se de fato o fazer pedagógico *in loco* desta investigação indica essa ruptura com um modelo de educação pautado no paradigma fabril, o que sinalizaria não apenas a possibilidade, mas a realidade da Inovação Pedagógica na Escola Anael.

Para isso, estudou-se o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, focando a observação participante e consequente conversação corrente em perceber qual o tipo de formação proporcionada na mesma, fazendo registros de situações no diário de pesquisa, bem como entrevistamos os sujeitos nessa perspectiva.

Quando se começou a analisar o PPP da escola, foi possível verificar no histórico nele contido, que o início da escola se deu justamente pela insatisfação de professores e pais com o modelo de educação oferecido aos seus filhos.

[...] a grande repetência e evasão verificadas nas escolas municipais motivaram um pequeno grupo de pais e professores a buscar alternativas, visando oferecer oportunidades para minimizar este sério problema tão presente na nossa cidade.

Assim, idealizando estas perspectivas, a professora Cecília Bastos menciona a Pedagogia Waldorf e o Projeto Monte Azul (que ela conhecera) na cidade de São Paulo como uma possibilidade educativa. A partir de então, o grupo passa a reunir-se periodicamente para realizar estudos mais específicos sobre a pedagogia em questão, por perceber que esta, verdadeiramente, poderia contribuir para uma qualidade educacional/social, elevando assim a valorização do ser humano.

Os professores que ansiavam por melhorias tanto no sistema educacional quanto na nossa sociedade, por se encantarem com o aspecto humanístico e holístico da pedagogia Waldorf que, antes de tudo, preocupa-se com a

formação ética e espiritual do cidadão, planejaram o funcionamento de uma escola Waldorf que oferecesse instrução do Jardim de Infância ao 5º Ano do Ensino Fundamental I. (PPP, 2012, p.2)

A professora, que se denominará N neste trabalho, reafirma o que se encontra no PPP da escola quando questionada a respeito do que ela sabia sobre a razão do surgimento da escola, deu uma resposta bastante similar

A escola Anael nasceu da vontade dos pais das crianças que frequentavam a primeira turma de jardim de infância. A paixão pela metodologia, regada de amor e cuidados, que era oferecida aos seus filhos fez com que os pais buscassem forças e fundassem a Escola Anael (ensino fundamental I) por medo de que seus filhos frequentassem outra escola. (Professora N, 2013)

Esta mesma professora foi uma das mães que iniciou o estudo local sobre a Pedagogia Waldorf e decidiu que lutaria pela concretização da mesma na cidade, pois era a proposta de educação defendida pela Pedagogia Waldorf que ela queria para seu filho que estava prestes a iniciar sua vida escolar.

Embasado no pensamento de Fino (2008, p.2) que afirma que “a Inovação Pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local” é que se pode ter um indício, a partir dos dados obtidos na pesquisa, que a prática na Escola Anael é inovadora. Pode-se dizer isso partindo do pressuposto que desde sua origem, até a continuidade da sua existência hoje, apesar dos inúmeros percalços para o prosseguimento das suas atividades, tanto no campo econômico, quanto da própria resistência e preconceito da comunidade, a escola continua acreditando que é necessário oferecer uma educação às crianças daquela comunidade que propicie uma formação mais ampla.

Essa motivação de oferecer uma educação diferenciada, preocupada com a formação integral dos alunos também fica explícita no PPP, quando na exposição da sua missão enquanto instituição, que inclusive também fica exposta nos muros da escola, diz que:

A escola Anael tem como missão oferecer todos os recursos pedagógicos para o desenvolvimento sadio e harmonioso da criança, assegurar a todos uma educação de qualidade, baseado no desenvolvimento, crescimento, ritmo e a evolução individual, formando cidadãos críticos e participativos, humanos, capazes de agir na transformação da sociedade em que vive. (PPP, 2012, p.6)

Esse desejo não está apenas naquele documento ou acessível ao público nas paredes da escola, mas em todas as práticas desenvolvidas nesta instituição de ensino, que busca realmente assegurar educação de qualidade a cada aluno, formação ampla e desenvolvimento integral. É possível perceber que esse desejo que impulsionou o surgimento da escola é presente até hoje. Todos continuam imbuídos no mesmo objetivo.

Nas diversas conversas e entrevistas com pais, ficou muito claro que os mesmos percebem claramente que a educação oferecida na escola está voltada muito mais para a formação do indivíduo como um todo e não apenas para a sua preparação para o mercado de trabalho. Como exemplo, a conversa com a mãe Noemi (2013), que tem 02 (dois) filhos matriculados na escola, que fez o seguinte relato:

Eu agradeço a Deus por ter colocado essa escola em minha vida. Não sei o que seria da minha vida sem ela. Não sei o que vai ser dos nossos filhos se um dia essa escola acabar. A escola se preocupa com tudo dos nossos filhos. Quando tem reunião fala da aprendizagem, do comportamento. Se não podemos vir, eles vão à nossa casa. Não vemos isso em outras escolas (Noemi, mãe de aluno, 2013).

Essa mesma mãe, ainda nesta conversa fala sobre a razão de ter seus 02 (dois) filhos nesta escola:

Eu trouxe meu segundo filho para estudar aqui neste ano. Ele está repetindo o 3º ano. Trouxe para cá porque o meu outro filho, o mais novo, já estudava aqui desde o Jardim e eu via a diferença da aprendizagem dos filhos nas 02 escolas. Aqui trabalha a memória, faz o aluno pensar, usar a mente, na outra escola não, é só fazer um monte de atividade por fazer, só repetindo, “reproduzindo”, sem pensar no que faz.

Francisca (2013), mãe de outro aluno, também expressa a sua percepção sobre a escola, deixando claro que a formação oferecida nela, vai além da repetição de conteúdos. Ela afirma que na Anael “trabalha o espírito da criança, a personalidade, não só o conteúdo e isso é diferente das outras escolas e faz com que o aluno tenha mais interesse de aprender aqui.”

Alexandra (2013), mãe de outra aluna que está estudando pela primeira vez nesta escola, faz um relato das suas impressões sobre a escola e o tipo de formação proporcionado por ela de forma bastante empolgante. Ela diz:

Essa é a Escola dos Sonhos! É diferente de tudo que já vi, eu me encantei desde a primeira vez que a visitei. A criança sai daqui pronta para enfrentar a vida, porque tem formação diferente, ela é preparadafisicamente,

psicologicamente, com um saber mais seguro. (Alexandra, mãe de aluna, 2013)

Outro relato interessante foi o da mãe Eliane, que tem 02 (dois) filhos na escola, 01(um) irmão e 01 (uma) sobrinha. Ela disse que quando matriculou os filhos nesta escola houve muitas pessoas que a criticassem, porque as pessoas da comunidade diziam que essa era uma escola muito estranha, a escola dos gringos que tinham vindo ao Brasil para traficar crianças e fazer rituais macabros. Ela começou a frequentar a escola, acompanhar as aulas e ver que não era nada do que as pessoas diziam. Por essa razão ela foi trazendo aos poucos várias crianças da sua família para estudar nela, apesar das resistências dentro da própria família. Ela afirmou que:

Essa é a escola que eu quero para os meus filhos, eu queria que tivesse uma escola dessa para mim mesmo depois de adulta, porque eu aqui iria aprender o que não aprendi em toda a minha vida em outras escolas. (Eliane, mãe, irmã e tia de alunos, 2013)

É importante aqui destacar que assim como a mãe Eliane citou, a sociedade varzeana tem muito preconceito em relação às práticas desenvolvidas nesta escola por julgarem que a formação propiciada por esta escola não vai permitir que os filhos quando mudarem de escola acompanhem os conteúdos curriculares das demais escolas e futuramente concorram com as demais crianças no mercado de trabalho, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura e escrita. Isso porque o trabalho com leitura e escrita se inicia a partir dos 07 anos, quando a criança entra no 2º setênio e entende-se que durante o 1º setênio que ela esteve no Jardim ela teve seu momento de organização física e psíquica que a permitirá começar a descobrir o mundo da leitura e da escrita, respeitando o ritmo de cada indivíduo, sem atropelar etapas.

Tem pais, inclusive, segundo relatos, que matriculam os filhos em um turno na Anael e o outro turno em escola regular, porque acreditam que a escola não dá conta dos conteúdos curriculares, que o que é ensinado na Anael não é suficiente, principalmente no que diz respeito ao ensino de leitura e escrita.

Essa organização do tempo escolar diferente das escolas tradicionais onde os alunos aos 02 ou 03 anos de idade já são estimulados à escrita, sem nem mesmo ter seu desenvolvimento psicomotor pronto para tal ato, se tornou padrão, e os pais,

de uma forma geral, consideram que se uma escola não faz seus filhos lerem e escreverem no primeiro ano escolar, não é uma escola confiável.

Quando se ouvem os relatos sobre a resistência à Escola Anael logo se faz a relação com o que o professor Fino (2008, p.2) afirma, “a Inovação Pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo”. Não é de se admirar que haja muita resistência dos pais e da comunidade em geral em relação à Escola Anael e suas práticas.

Vale ressaltar ainda, que a Inovação Pedagógica, que é um rompimento com uma cultura, e no caso desta pesquisa, o rompimento com a cultura escolar tradicional, vai sempre causar estranheza e desconforto àqueles acomodados à tradição, ao modo de fazer igual, como sempre foi feito e como se considera que deu certo ao longo dos últimos anos (FINO, 2008).

O novo assusta, e talvez por essa razão haja resistência às práticas desenvolvidas na Escola Anael. No entanto, existem alguns pais e professores que preferem não se conformar com o modelo de educação que vigora na sociedade brasileira e por essa razão enfrentam a tradição e não se preocupam com a crítica, às vezes até perversa, daqueles que preferem se conformar com a educação do jeito que está, preocupada com ensinar o menino a ler e escrever, mas que na verdade nem mesmo isso tem conseguido fazer.

Prova disso, o esforço governamental em desenvolver políticas de reparação, bem como programas e projetos educacionais objetivando sanar problemas que não podem ser resolvidos simplesmente com a compra de materiais tecnológicos, a aquisição e distribuição de livros e materiais didático-pedagógicos diversos. Se não houver uma mudança no foco da educação que não pode ser o ensino, mas precisa ser a aprendizagem, todo esforço será vão. É preciso fortalecer a aprendizagem dos alunos, que é o elemento principal da educação escolar, compreendendo que a educação deve preocupar-se com a formação integral desse educando, e não apenas educação em tempo integral, caso contrário ela continuará fadada ao fracasso, reproduzindo os desígnios do paradigma fabril, no qual não mais se vive em nossa sociedade, mas que a escola insiste em continuar perpetuando através das suas ações.

Existem mães e pais que seguem na contramão da proposta governamental de educação e desejam uma educação que oportunize formação ampla aos seus filhos, como já foi possível ver nos relatos das mães e podemos também verificar no relato a seguir:

A Escola Anael além de se preocupar com a educação se preocupa com a formação em outros aspectos, como interação, imaginação, etc. Ajuda na formação do caráter das crianças além da leitura e escrita. Aqui não se puxa muito a mente das crianças, respeita o ritmo, o tempo de cada um aprender sem se cansar. (Neyliane, mãe de aluna, 2013)

Outro aspecto interessante que esta última mãe cita, em concordância com a mãe anteriormente citada, é quando ela diz “eu queria ser criança para estudar aqui!”

Apesar desta investigação não ser um estudo comparativo, na fala de cada uma das mães e também de outros sujeitos desta pesquisa, sempre é feita essa relação da Escola Anael com as demais escolas. Mas vale ressaltar aqui que nosso objetivo não é fazer comparativo, apenas relatar o que foi exposto durante a pesquisa, sendo fidedigna às expressões utilizadas pelos sujeitos.

Vale ainda esclarecer que sou sabedora que certamente serei questionada enquanto pesquisadora sobre a relação de todos esses relatos dos pais sobre a escola com a Inovação Pedagógica, já que ela está estritamente relacionada à prática pedagógica, em que envolve a relação professor - aluno.

No entanto, considera-se aqui que quando um pai ou mãe se refere à escola, ele quer se referir diretamente a essa prática, porque é sobre ela que ele sabe falar, pois seus filhos a refletem em suas ações, em seus comentários em casa, no modo de aprender e na própria aprendizagem dos filhos, na formação oferecida. Assim, entende-se que uma coisa está intrinsecamente relacionada à outra e por essa razão, quando pai ou mãe falam da escola, eles falam diretamente do fazer pedagógico desta instituição e que é justamente nesse fazer que se pode deparar com a Inovação Pedagógica

Ademais, é necessário romper com a ideia ultrapassada de que Prática Pedagógica é aquela que envolve apenas professor e aluno, dentro da sala de aula, pois esse pensamento está ancorado no paradigma fabril. Prática pedagógica deve ser entendida, sobretudo, como ação, como aquilo que favorece e promove a

aprendizagem do discente, mesmo que não haja a figura do professor. Na Escola Anael, por exemplo, o próprio ambiente, a organização da estrutura física e das salas de aula estimula esse aluno a aprender algo, mesmo que essa aprendizagem não seja aquela presente explicitamente no currículo, pois na verdade, as aprendizagens mais significativas não são propostas nos currículos escolares.

Mas para se certificar sobre a realidade da Inovação Pedagógica na Escola Anael não se pode deter a apenas ouvir o que os pais dizem ou o que os documentos revelam. Por essa razão, cita-se ainda nesta categoria que discute a existência de uma formação além do Paradigma Fabril, a análise do que foi possível ver *in loco*, para que a junção de todos esses dados garanta maior credibilidade à interpretação.

Foi possível perceber uma preocupação da escola em trabalhar questões que transcendem o que habitualmente é feito nas demais escolas, uma mera preocupação em trabalhar conteúdos conceituais, negando o trabalho de conteúdos procedimentais e atitudinais, negando o estímulo ao pensar, o refletir sobre a ação e sobre a sua própria aprendizagem. Isso inclusive revela um rompimento com um currículo pré-determinado por órgãos governamentais que insistem em delinear o caminho que a escola deve traçar, desrespeitando a cultura da escola, em detrimento de uma falida cultura escolar. (BRAZÃO, 2008)

Nesta escola foi possível ver claramente que não se acredita que a aprendizagem acontece só na sala de aula, mas também em outros ambientes e principalmente através do movimento do corpo e do contato com a natureza.

Percebe-se claramente também que o desejo de fazer uma educação que rompa com o modelo fabril, tradicional, que permita uma formação integral ao educando, estimula o contínuo desejo de aprender dos professores, que por vontade de fazer melhor, de não repetir velhas práticas, estão sempre buscando formação continuada. Por muitas vezes, ao chegar ao *locus* para observar, ou em contato telefônico, não foi possível encontrá-los por estarem participando de curso de formação continuada.

Nesse sentido, Fino (2008, p.2) diz que “a Inovação Pedagógica não é o resultado de formação de professores, ainda que a (boa) formação seja

determinante”. Neste caso percebe-se que o desejo de romper com um modelo comprovadamente falido é que estimula a formação e isso sinaliza a Inovação Pedagógica. Não é a formação que esses professores tiveram antes de iniciar a carreira que os fazem desenvolver uma prática focada na aprendizagem do aluno, mas o dia a dia da prática os motiva a aprenderem mais, para assim executarem melhor o seu papel não de transmitir conteúdos aos alunos, mas sim facilitar a aprendizagem dos mesmos.

Uma das professoras da Anael, a já citada Professora N, afirma que “a Pedagogia Waldorf convida a criar possibilidades de aprendizagem”, ela ainda afirma que “os professores também são alunos, sempre em busca de novas descobertas e isso faz deles professores pesquisadores.” Isso foi visto em cada visita à escola para observação. As aulas, apesar de terem um roteiro com a sequência das atividades a serem desenvolvidas, eram sempre diferentes umas das outras. Sempre que esta pesquisadora chegava ao campo um professor tinha algo novo a mostrar que tinha feito, um aluno tinha algo a falar sobre uma atividade diferenciada que tinham desenvolvido e uma aprendizagem nova que havia sido construída.

Não foi possível registrar muitas dessas conversas tidas com os alunos, isso porque às vezes quando a pesquisadora ainda estava chegando ao portão da escola, já era recebida pelos alunos para contarem as novidades e questionarem o porquê desta não ter vindo antes. Eles demonstravam o desejo de mostrar determinadas atividades, principalmente aquelas que aconteciam fora do espaço da sala de aula, já que a aprendizagem não se restringe a esse espaço e na Escola Anael essa é uma realidade vista e não apenas um discurso.

Sendo assim, diante do que foi exposto até aqui, como resultado da busca pela resposta ao problema inicialmente posto para esta pesquisa, podemos visualizar, mesmo que timidamente, e mesmo que não acertadamente, que a Inovação Pedagógica na Escola Anael de Várzea da Roça não é apenas uma possibilidade, mas já uma realidade.

No entanto, afirmar definitivamente isso é prematuro e por essa razão, nas 02 (duas) outras categorias que surgiram após pré-análise e triangulação dos dados coletados durante a etnografia, procurar-se-á comprovar ou negar esta primeira

hipótese sobre a existência da Inovação Pedagógica na escola investigada, através da leitura minuciosa e análise detalhada dos dados coletados *in loco*.

6.2 Uma formação baseada na experiência concreta

Outra característica de uma escola que ouse inovar pedagogicamente é basear a sua prática na experiência concreta, pois isso maximiza a aprendizagem, propiciando uma melhor solidificação da mesma.

Para que essa formação baseada na experiência concreta seja uma realidade é indispensável que se crie um clima e ambiente favorável à aprendizagem, com um planejamento que favoreça a construção do conhecimento que se dá através do contato direto com o objeto a ser conhecido.

Piaget em toda a sua obra ressalta que o conhecimento resulta da relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, sendo de suma relevância para o processo de aprendizagem o apoio de experiências concretas que possam ser observadas e manipuladas pelo educando. Nesse sentido, Moraes (2012, p.140) afirma que “o conhecimento não é algo que se transmite, que vem de fora, é, sim, construído mediante ação global do sujeito sobre o objeto, constituído pelo seu meio físico ou social e pela repercussão dessa ação sobre si mesmo.”

Isso implica dizer que a prática pedagógica deve promover a aprendizagem, mesmo que para isso não haja a prática do ensino, como defende um dos princípios matéticos de Papert (2008). A construção do conhecimento acontece no contato direto com o objeto e o ambiente da aprendizagem. Durante a etnografia realizada foi possível observar essa experiência claramente em diversos momentos.

Na Pedagogia Waldorf, que é vivenciada na Escola Anael, a organização pedagógica se dá de forma diferente da Pedagogia Tradicional e os conteúdos são organizados por épocas, que consistem em 03 ou 04 semanas que são dedicadas a trabalhar uma matéria exclusiva em todas as aulas principais de determinado período.

Durante a etnografia foi possível acompanhar a Época das Profissões vivenciada pela turma do 3º ano, na qual notamos como a experiência prática é

valorizada nessa pedagogia e de que forma ela é conduzida no cotidiano dos estudantes.

Antes de estudar as profissões em sala de aula, de escrever textos sobre as mesmas, de fazer pesquisas individuais sobre as profissões que os estudantes consideravam importantes, foi proporcionado o contato direto com elas, partindo sempre de aulas de campo onde era possível, na prática, ver a atuação de cada profissional. Aparentemente essa prática pode parecer algo habitual, mas vale salientar também, que a escolha das profissões a serem observadas e experimentadas fez a diferença.

Na aula de campo em que pude acompanhar a turma, fomos a uma olaria, onde são fabricados blocos e tijolos, de forma bem artesanal e bem próprio da localidade. O oleiro acompanhou os alunos nas suas descobertas sobre a fabricação do tijolo e bloco, explicou todo o processo de fabricação, respondeu às diversas perguntas feitas pelos alunos, permitiu que os alunos pegassem o barro, levassem consigo também e foi um momento de descobertas, de encantamento, que se podia notar no brilho dos olhos dos alunos.



Figura 2: Visita à Olaria 1
Fotografia: Ana Carolina Novaes



Figura 3: Visita à Olaria 2
Fotografia: Ana Carolina Novaes



Figura 4: Visita à Olaria 3
Fotografia: Ana Carolina Novaes



Figura 5: Visita à Olaria 4
Fotografia: Ana Carolina Novaes

Encerrada a visita à olaria os alunos voltaram para a escola e no dia seguinte foi possível notar as aprendizagens construídas com a experiência vivida. A professora, agora sim, entrou em cena. Até o momento ela acompanhou os alunos deixando-os manipular o barro, olhar o que mais atraía cada um, em alguns raros momentos chamando a atenção daqueles que se dispersavam por estar em um local aberto.

A professora ao entrar em cena no dia seguinte à visita começou a perguntar o que os alunos tinham aprendido com a visita do dia anterior. As respostas dos alunos foram as mais diversas, os aspectos observados pelos alunos foram inúmeros e inusitados. Toda a turma participou avidamente da discussão e aqueles poucos alunos que tinham dificuldade de iniciar a sua fala sobre a experiência vivida, a professora instigava de forma envolvente e estimulante, sendo que logo também os mais tímidos começavam a falar da sua experiência.

Terminado o momento em que os alunos trocariam as experiências vividas, a professora orientou cada aluno a escrever tudo o que tinham falado e também o que haviam aprendido com as observações dos colegas. Interessante que até este momento não se tinha usado papel ou lápis para se fazer registros. Os registros gravados na memória de cada um é que foram valorizados e válidos.

Os alunos começaram a fazer seus registros escritos e cada aluno fez o seu, ao seu modo, podendo também ter ilustrações. Na Pedagogia Waldorf os alunos têm

o lado artístico estimulado a todo o momento. O caderno de cada aluno é uma verdadeira obra de arte.

Outro aspecto que demonstra o diferencial nesta Pedagogia, é que os alunos não têm livro didático, com conceitos a serem estudados e supostamente aprendidos, de forma única para todos os alunos. Os cadernos dos alunos é que são a fonte de aprendizagem, são onde os estudantes tem acesso a conceitos aprendidos, a exemplos, etc, e cada aluno tem o seu caderno diferente um do outro, porque cada um aprende de um jeito, compreende um conceito de uma forma diferenciada, e portanto não existem respostas iguais para todos, nem cadernos iguais, nem livros com respostas prontas, fechadas, sem reflexão sobre elas ou sem significado pessoal para cada estudante.

Mais um aspecto que chamou muita atenção neste momento é que a professora, por conhecer bem a sua turma, sabia que nem todos os alunos estavam no mesmo nível de aprendizagem, e alguns ainda não dominam a escrita. Por essa razão, os 02 (dois) alunos que ainda não escrevem convencionalmente, a professora pediu que eles falassem o que aprenderam para que ela fosse a escriba do texto deles. Ela escreveu na lousa o que eles disseram e depois eles copiaram no caderno individual de cada um.

Dando continuidade ao estudo sobre as profissões os alunos estudaram diversas outras como pedreiro, sapateiro, agricultor, todas elas relacionadas a ações do cotidiano dos estudantes. Este procedimento lembra Moraes, que afirma que “Um dos princípios matemáticos propostos por Papert, que ilumina e facilita a aprendizagem, reforça a importância de relacionar a atividade a ser aprendida com algo que já se sabe, que é familiar.” (MORAES, 2012, p.141)

Essa relação com o cotidiano dos estudantes favorece a conexão, que ainda, segundo Moraes (2012), quando discorre sobre Papert e a matemática, favorece exponencialmente a aprendizagem.

[...] uma parte deliberada da aprendizagem consiste em fazer conexões entre entidades mentais já existentes com novas entidades mentais presentes em formas mais sutis e que escapam do controle consciente. Pensar na conectividade do conhecimento esclarece uma das razões pelas quais determinados tipos de conhecimento são tão facilmente adquiridos sem um ensino deliberado. (MORAES, 2012, p.141)

O estudo sobre as profissões passou a dirigir as brincadeiras dos alunos nos momentos livres e eles passaram a vivenciar as aprendizagens construídas. Como exemplo foi possível ver uma casinha construída pelos alunos, onde cada um montou uma parte, dava uma ideia de qual material usar, como fazê-la ficar mais resistente e tendo o prazer de mostrar a todos a construção deles, sem ajuda de nenhum adulto.



Figura 6: Construção da própria casa 1
Fotografia: Ana Carolina Novaes



Figura 7: Construção da própria casa 2
Fotografia: Ana Carolina Novaes



Figura 8: Construção da própria casa 3
Fotografia: Ana Carolina Novaes

Outro momento importante foi após o estudo da profissão agricultor onde os próprios alunos, dessa vez juntamente com os professores, foram arar a terra e preparar uma horta. Ao conversar com os alunos eles sabem falar o passo a passo de como preparar a terra para receber a semente, saber esse que é resultado não da exposição que a professora fez em sala de aula, ou de algo que os estudantes leram em livros, mas sim do contato direto com a experiência, com a vivência prática, o que dá significado e consistência à aprendizagem de cada estudante. Essa vivência traz 'vida' ao ato de conhecer, trazendo para a experiência algo de concreto, com sentido também emocional para o ato de aprendizagem, o que é indispensável na Pedagogia Waldorf.



Figura 9: Aprendendo na horta
Fotografia: Ana Carolina Novaes



Figura 10: Aprendendo na horta 2
Fotografia: Ana Carolina Novaes

Todas essas práticas e tantas outras observadas *in loco*, reforçam a idéia construcionista de que “a aprendizagem ocorre de uma forma adequada quando a criança está engajada na construção de um produto significativo e tenha sintonia com o indivíduo” (MORAES, 2012, p.141). Nesse sentido é que as práticas propostas pela Pedagogia Waldorf, e vivenciadas na Escola Anael no ensino de todas as disciplinas do currículo, partem do princípio do estudante ser um sujeito ativo na construção da sua aprendizagem, fazendo sempre relação com algo do seu cotidiano.

Os textos estudados e escritos, as palavras aprendidas, os problemas matemáticos, todos eles surgem do dia a dia em sala de aula e são trabalhados com estratégias diferenciadas, de forma às vezes aparentemente repetitiva, para que haja consolidação da aprendizagem.

Quando percebemos todos esses aspectos na prática da Escola Anael e tantas outras que não é possível citarmos no corpo deste trabalho, podemos mais uma vez ousar afirmar que a Inovação Pedagógica nesta escola não é apenas uma possibilidade, mas já é uma realidade.

6.3 Uma formação que favorece a criatividade

Apesar de considerarmos que os elementos já apresentados sejam suficientes para responder ao problema desta pesquisa que era saber se a Inovação Pedagógica na Escola Anael é uma possibilidade ou uma realidade, julgamos fator essencial para confirmar o nosso posicionamento a análise sobre a formação que favorece a criatividade dos educandos desta escola.

Concebemos que por muito tempo as escolas negaram aos estudantes o direito de serem criativos e autônomos, isso porque, historicamente, ela se preocupou em garantir que os alunos reproduzissem fidedignamente os conhecimentos cientificamente comprovados. Essa prática é resultado do domínio do paradigma fabril sobre as escolas.

Como já vimos ao longo deste trabalho, uma das marcas da Inovação Pedagógica é o rompimento com o paradigma fabril e uma das características desse rompimento é justamente um fazer pedagógico que favoreça o desenvolvimento de habilidades até então negadas no ambiente escolar, dentre elas a criatividade e a autonomia.

Entendemos a criatividade e autonomia aqui, como a liberdade que é dada ao indivíduo de opinar, de fazer da forma que acha melhor e mais conveniente, de encontrar caminhos diferentes, de fazer o seu 'modo de caminhar', porque nem todos precisam caminhar do mesmo jeito e nem pelo mesmo caminho.

O conhecimento é construído de diferentes formas, sem privilegiar esta ou aquela forma de aprender, pois o que existe não é uma maneira certa ou errada, mas sim maneiras diferentes, que estão relacionadas às experiências pessoais de cada um. Isso também se deve ao contexto atual de incertezas que vivemos, pois

não existe nada absolutamente certo, como já pudemos atestar no capítulo 1 deste trabalho que tratou da sociedade e da educação sob o prisma da complexidade.

Ao entender que nada é definitivo e absoluto ousamos romper com o paradigma tradicional, fabril, que preconiza a uniformidade, a reprodução, a dependência e incentivamos um novo modo de pensar que é livre, multiforme e criativo. Isso instiga uma reforma do pensamento (Morin, 2007), que favorece a construção do conhecimento considerando o contexto e a realidade de cada indivíduo, estimulando assim a inteligência geral de cada um.

Essa ruptura com um modo de fazer educação historicamente consolidado não é fácil, no entanto é necessária, principalmente no atual contexto de sociedade que vivemos, e na Escola Anael essa ruptura com o modo tradicional de fazer educação também não é fácil, mas é perceptível.

Nas entrevistas com os pais conversamos sobre o estímulo ao uso da criatividade na Escola Anael e todos foram unânimes em dizer que percebem a criatividade dos filhos sendo aflorada a cada dia e que isso tem reflexo em casa, principalmente na solução de problemas do dia a dia.

A mãe Maricélia (2013) diz que “com as novas descobertas do filho, o aprendizado não pesa, se torna atraente, estimulante e conseqüentemente ele começa a criar novas possibilidades [...]”

A mãe Joilma (2013) faz uma reflexão interessante sobre a criatividade dos alunos que é estimulada na escola, quando afirma que acredita que “a escola estimula outros tipos de criatividade, pois na Escola Anael explora-se muito o manuseio e transformação de materiais naturais, enquanto as demais escolas trabalham a criatividade com materiais mais ‘sofisticados’”.

Nesse sentido, a mãe Maria Vaneusa (2013), quando também questionada se na Escola Anael os alunos são mais estimulados a pensar e usar a criatividade, respondeu que:

O brincar livre e o contato com a natureza aliados ao olhar amoroso do adulto, permitem que a filha elabore e crie infinitas possibilidades de ser e estar no mundo. Brincando a criança desenvolve habilidades físicas, afetivas e aprende a ser mais criativa.

Tratando ainda sobre criatividade, a mãe Neilyane (2013) aborda um aspecto interessante e que revela a ruptura com o modelo tradicional da educação. Ela afirma que:

Nas outras escolas as atividades vêm todas prontas, desenhos, etc., e aqui na Anael não, ele tem que criar as próprias atividades, pensar nas palavras que precisa escrever que tenham determinados sons que estão estudando, os próprios desenhos, que são todos lindos, coloridos e criativos.

Por fim, a mãe Alexandra (2013) afirma categoricamente:

Aqui os alunos são muito mais criativos, eles criam as próprias histórias deles. Acho positivo eles criarem sua própria história, pois eles vão ser os autores e os professores não impõem o que deve ser feito, ele pode refazer, melhorar, modificar sempre!

Além das respostas dadas às mães nas entrevistas abertas, as professoras também conversaram sobre esse tema. Elas foram perguntadas como a criatividade é trabalhada e a professora N, respondeu que:

As pinturas em aquarela são uma das formas em que o aluno é mais estimulado a desenvolver sua criatividade, pois o aluno dá de cara com o erro, com o inesperado e ele tem que criar alternativas novas, sem respostas prontas, que só poderão ser usadas naquela situação, (Professora N, 2013).

Já a professora T, revela outro aspecto, já citado por uma mãe, que mostra o estímulo à criatividade do aluno. Ela afirma que “a criatividade é trabalhada quando os conteúdos são trazidos através de histórias e a partir daí eles são capazes de criar suas próprias histórias”

A professora D, assevera que “o conhecimento vivo possibilita a criatividade. Esse conhecimento vivo acontece quando se busca no cotidiano, no dia a dia a sintonia com o conteúdo trabalhado”.

Em meio à conversa, a professora N torna a contribuir com a discussão lembrando-se do trabalho que é feito com a pintura em aquarela, pois através deste trabalho os alunos são estimulados a romper com um padrão pré-estabelecido de como se deve desenhar ou pintar. Ela ressalta a percepção que tem dos alunos novos na escola, que nunca tiveram contato com o trabalho com este tipo de pintura. Ela afirma que esses alunos novos não querem deixar as cores se misturarem, só fazem linhas, porque estão moldados a cores diferentes, separadas, não ousam misturar, criar novas cores e novas formas enquanto os estudantes que já fazem

esse trabalho há mais tempo eles brincam com as cores e formas, fazem sempre novas descobertas e compartilham com os demais.



Figura 11: Aprendendo com a Aquarela 1
Fotografia: Ana Carolina Novaes



Figura 12: Aprendendo com a aquarela 2
Fotografia: Ana Carolina Novaes



Figura 13: Aquarelas
Fotografia: Ana Carolina Novaes

O trabalho com a aquarela e com os procedimentos artísticos, de uma forma geral, é uma das práticas mais comuns e que mais identificam a Pedagogia Waldorf, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Steiner ao criar e fundamentar essa Pedagogia falava da importância de desenvolver o lado artístico do indivíduo, pois isso ajuda a compenetração, a concentração, auxiliando na capacidade de pensar livremente, de forma criativa



Figura 14: Aprendendo com a Aquarela 3
Fotografia: Ana Carolina Novaes



Figura 15: Aprendendo com a Aquarela 4
Fotografia: Ana Carolina Novaes

Reafirmando essa premissa, Romanelli (2008) assegura que a atividade artística é um incentivo ao desenvolvimento criativo e a Pedagogia Waldorf se propõe a trabalhar com a criança ao longo da sua vida escolar com elementos que considerem esse potencial, pois como essa mesma autora afirma “a obra de arte é uma reorganização criativa da observação que o artista faz da realidade”. (Romanelli, 2008, p. 123)

Em cada setênio, especificamente, é estimulado um tipo de procedimento artístico de forma mais específica, mas em todas as ações desenvolvidas, em todo conteúdo trabalhado, em toda aprendizagem desenvolvida há um estímulo à fantasia, à imaginação, à liberdade de pensamento que a arte permite ao indivíduo. Ademais, o trabalho com artes desde a educação infantil, favorece a melhor alfabetização das crianças. Existe o trabalho de pintura livre como parte dos conteúdos da Aula Principal das Escolas Waldorf, e diversas outras atividades artísticas como o trabalho com formas, com modelagem, com contação de histórias, com música, com o tricô, dentre tantas outras ações desenvolvidas que são estímulos contínuos à criatividade, ao pensamento livre, onde não há modelos a ser seguidos, mas os alunos são estimulados a criarem a partir das suas experiências pessoais, a colocar no papel o seu pensamento, o seu sentimento, as suas emoções.

Na Pedagogia Waldorf entende-se a atividade artística como um incentivo ao desenvolvimento criativo e também criador, estimulando assim a autonomia e a autoria dos estudantes. No entanto, não é apenas esse o objetivo, nem tampouco formar artistas, pois se entende que há muitas outras possibilidades através deste trabalho, já que a expressão artística é uma elaboração simbólica. No entanto, no contexto deste trabalho, não iremos nos aprofundar nesta perspectiva.

Vale asseverar que este trabalho também sinaliza a inovação pedagógica e é uma das distinções entre a Escola Anael, que vivencia essa prática, e as demais escolas. Uma mãe, inclusive, trata desse aspecto como um dos diferenciais da Anael em relação a outros espaços escolares. Ela disse que se admira que nunca vá para casa um desenho pronto para seu filho pintar, como nas demais escolas, mas é sempre uma folha em branco onde o filho tem que criar, usando sua imaginação e criatividade, um desenho, ou algum tipo de arte de qualquer que sinalize a aprendizagem construída durante as aulas ou que tenha relação com o lugar que ele vive, com as relações que ele tem com sua família, seu meio social de uma forma ampla.

Diante da análise dos dados obtidos in loco, após cuidadosa pesquisa bibliográfica e extensa etnografia, este trabalho se encaminha para a parte final, que é a sua conclusão.

Sabemos que essa conclusão é temporária, pois enquanto a etnografia transcorria, vários outros problemas de pesquisa surgiram, o que impulsiona esta pesquisadora a continuar aprofundando seus estudos sobre Inovação Pedagógica, sobre a Pedagogia Waldorf e sobre as práticas desenvolvidas na Escola Anael, da cidade de Várzea da Roça /BA.

CONCLUSÃO

Após mais de 02(dois) anos mergulhada em uma etnopesquisa movida pela curiosidade, encantamento e inquietação que geraram esta investigação, chega o momento de concluir esta etapa do trabalho, o que não significa dizer que aqui temos o encerramento da mesma. Esta conclusão é momentânea, pois em meio às observações participantes, entrevistas e tudo que envolveu esta etnografia muitos outros problemas de pesquisa surgiram, além de outras tantas curiosidades e inquietações que certamente alimentarão outros estudos doravante.

Para alcançar o objetivo deste trabalho, que era investigar profundamente as peculiaridades em diferentes níveis e aspectos que envolvem a Escola Waldorf Anael, a fim de verificar se a inovação em suas práticas pedagógicas é uma possibilidade ou realidade e se ela tem alcançado o seu objetivo de desenvolver as competências e habilidades necessárias para formação integral dos seus educandos, foi desenvolvida uma etnografia que permitiu conhecer o campo e o objeto de pesquisa de forma profunda. Nesse sentido, vale destacar aqui, no início desta conclusão de trabalho, a relevância de se fazer uma etnografia, haja vista a mesma permitir a aproximação necessária do campo de estudo para ser capaz de descrever e analisar a cultura da escola investigada o que viabilizou chegar assim às conclusões ora apresentadas.

Como em toda etnografia, é necessário que pesquisador vá a campo disposto a se deparar com o desconhecido, com o inusitado, estando pronto para não se envolver com o objeto a ser pesquisado, com o *locus* e os sujeitos de tal forma a manter-se neutro e não comprometer o resultado final da investigação.

Essa não foi tarefa fácil e talvez por essa razão a pesquisa tenha durado mais tempo que o previsto inicialmente, a fim de garantir um estudo criterioso, uma análise detalhada e com o distanciamento necessário para que pudesse responder com precisão se a Inovação Pedagógica na Escola Waldorf Anael é uma possibilidade ou realidade.

Após vasta pesquisa bibliográfica para subsidiar teoricamente este trabalho, foi possível compreender melhor a sociedade atual sob o prisma da complexidade, o

que permitiu perceber a relação interdependente entre as partes e o todo, o todo e as partes da própria sociedade e do pensamento, revelando a necessidade de se ter um novo jeito de pensar, pensamento esse alicerçado na transdisciplinaridade.

Esse estudo também subsidiou e reforçou nossas reflexões sobre a Inovação Pedagógica que surge como um rompimento com o paradigma fabril e anuncia um novo modo de fazer educação, não mais pautado no ensino (didática), mas sim na aprendizagem (matética), propondo uma ruptura com a cultura escolar e valorizando, fundamentalmente, a cultura da escola. Essa valorização faz surgir uma nova cultura, repleta de identidade, não baseada em aspectos externos, muito menos diretrizes governamentais, mas na descontinuidade de uma prática que não valoriza o contexto de aprendizagem, nem a lógica da cultura da escola.

Por fim, a pesquisa bibliográfica realizada permitiu conhecer com maior densidade e profundidade os princípios norteadores da Pedagogia Waldorf, outrora totalmente desconhecidos por mim, mas que agora se apresentam como uma luz no fim do túnel, que permitem pensar que é possível sim fazer educação, promover a aprendizagem e formar integralmente o indivíduo de uma forma que vai à contramão do que a sociedade atual propõe, rompendo assim com a cultura escolar vigente e gerando uma educação alicerçada em um novo paradigma, que é emergente e totalmente contrário ao fabril.

A partir da pesquisa bibliográfica aliada à etnografia, com a utilização de instrumentos de investigação próprios a esse modo de fazer pesquisa como a observação participante, a conversação corrente, as entrevistas etnográficas e os devidos registros no diário de campo, foi realizada a triangulação que fez surgir as categorias de análise, a saber :

1. Uma formação além do paradigma fabril
2. Uma formação baseada na experiência concreta
3. Uma formação que favorece a criatividade

A partir dessas categorias é que se chega à conclusão deste trabalho que teve por problema de pesquisa verificar se a Inovação Pedagógica na Escola Waldorf Anael era uma possibilidade ou realidade.

Na categoria 1, foi possível notar que a Escola Anael desde o seu surgimento até os dias de hoje é uma escola que rompe com o paradigma fabril, ou seja, vai na

contramão do modelo atual de se fazer educação, preocupando-se e proporcionando uma formação integral do querer, pensar e sentir dos seus educandos.

Na categoria 2, que trata da formação baseada na experiência concreta, foi possível também notar a vivência da Inovação Pedagógica, pois ao observar as práticas desenvolvidas na escola foi possível perceber que além de propiciar ao aluno essas experiências, o sujeito dessa vivência é o aluno, que faz suas descobertas pessoais, relacionando-se com o objeto de aprendizagem de forma peculiar. O professor é apenas um mediador desse processo e não aquele que direciona o que o aluno deve fazer, como deve fazer, em que momento. O professor deixa o aluno livre, permitindo a construção da aprendizagem que se dá no contato com o objeto de aprendizagem e também na troca de informações com os seus pares.

Por fim a categoria 3, que tratou da formação que estimula a criatividade, o que conseqüentemente permite que o educando seja o autor do conhecimento, portanto o protagonista do fazer pedagógico. Essa formação se dá em inúmeras situações na escola, mas principalmente a partir das vivências artísticas que permitem o pensar livre dos alunos. Na Escola Anael os alunos aprendem desde cedo que todos são diferentes e o que eles criam vai ser diferente um dos outros também. Ninguém vai ter o caderno igual ao de ninguém, nem a aquarela, nem os objetos de tricô produzidos. Os educandos são estimulados a criar o inusitado a partir daquilo que parece não ter jeito, a olhar sob diversas perspectivas uma mesma situação.

Por fim, diante das observações vivenciadas ao longo desta etnografia, da descrição densa de diversas situações, da triangulação dos dados obtidos *in loco* e a posterior categorização dos mesmos que direcionaram a análise cuidadosa e criteriosa das informações e vivências, já detalhadamente descritas neste trabalho, acreditamos que foi possível chegar à resposta para o problema inicial desta pesquisa. Diante do que foi estudado teoricamente sobre Inovação Pedagógica, é possível ousar dizer que a Escola Anael, por proporcionar uma formação além do paradigma fabril, baseada na experiência concreta e que favorece a criatividade, não tem a Inovação Pedagógica como uma possibilidade, mas sim uma realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. De. **Etnografia da Prática Escolar**. 16 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2009.

ARAUJO, Ana Carolina Novaes de. **Uma flor brotando no sertão**. DISPONÍVEL EM: <http://capimgrosso.net/uma-flor-brotando-no-sert%C3%A3o-3795>. Acesso em 02 de julho de 2012.

BACH Jr., Jonas. VEIGA, Marcelo da. STOLTZ, Tânia. **Educação, Liberdade e Sociedade em Paulo Freire e Rudolf Steiner**. IN: Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 1, p. 47-62, Jan.-Jun, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

BRAZÃO, José Paulo Gomes. **Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico**. Madeira/PT: 2008. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica, do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. (CIE-UMa),

CARBONELL, Jaume. **A Aventura de Inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza** – uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. **Educação para a liberdade** – a pedagogia de Rudolf Steiner. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ary; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. **Educação para a liberdade** – a pedagogia de Rudolf Steiner. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

FINO, C. N.. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011.

_____. **Inovação Pedagógica, etnografia, distanciamento.** IN: Fino, C. N. *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira – CIE - UMa, 2011.

_____. **A etnografia enquanto método:** um modo de entender as culturas (escolares) locais. Universidade da Madeira: 2008.

FINO, C. N. **Inovação Pedagógica, etnografia, distanciamento.** IN: Fino, C. N. *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira – CIE - UMa, 2011.

_____. **O Futuro da Escola do Passado.** IN: Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (org.). *A Escola sob Suspeita*. Porto: ASA, 2007.

_____. **Um novo paradigma (para a escola):** precisa-se. IN FORUNa – *Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*, 1, 2. Funchal: Universidade da Madeira, 2001 a.

_____. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, pp.273-291, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional – formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2012.

KÜGELGEN, Helmut von. **A Educação Waldorf – aspectos da prática pedagógica.** 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf – caminho para um ensino mais humano.** 6. ed rev. E ampl. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LAPASSADE, George. **As Microsociologias.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação.** Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.** 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente.** 16 ed. Campinas/SP: Papyrus: 2012.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Bataloso. (orgs.) **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Ciência com Consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Rumo ao Abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças** – repensando a escola na era da informática. Ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **LOGO**: computadores e educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf**. São Paulo: s.n., 2008. Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação. Área de concentração: Cultura, Organização e Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SETZER, Valdemar W. **Computadores na educação**: por que, quando e como. IN: LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf** – caminho para um ensino mais humano. 6. ed rev. e ampl. São Paulo: Antroposófica, 1998.

_____, Valdemar W. **Os riscos dos jogos eletrônicos na idade infantil e juvenil**. IN: LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf** – caminho para um ensino mais humano. 6. ed rev. e ampl. São Paulo: Antroposófica, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, Jesus Maria Angélica Fernandes. **A Dimensão Política do Currículo**. Sumário pormenorizado da lição síntese da disciplina de Desenvolvimento Curricular. Universidade da Madeira, 2002.

_____. **O Professor como Pessoa** - a dimensão pessoal na formação de professores. Porto/PT: Asa, 2000.

STEINER, Rudolf. **A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **A Arte da Educação I** – o estudo geral do homem, uma base para a Pedagogia. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1995.

_____. **A Arte da Educação II** – metodologia e didática no Ensino da Pedagogia Waldorf. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1992.

_____. **A Arte da Educação III** – *prática educativa*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2000.

SUANNO, João Henrique. **Práticas Inovadoras em Educação**: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. (orgs.) **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

TOFFLER, Alvin. **O Choque do Futuro**. Petrópolis/RJ: Record, 1970.

UNESCO. **Pedagogia Waldorf**: catálogo para exposição apresentada por ocasião da 44ª reunião da Conferência Internacional de Educação da UNESCO em Genebra: outubro, 1994.

VALENTE, Nelson. **Não adapte**. Adote: o livro do professor. São Paulo: Intermedial Editora, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ANEXOS