



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILE VIANA DA CUNHA SILVA VIEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA
PERSPECTIVA LUDOESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES NA ESCOLA
WALDORF DENDÊ DA SERRA**

Salvador
2015

CAMILE VIANA DA CUNHA SILVA VIEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA
PERSPECTIVA LUDOESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES NA ESCOLA
WALDORF DENDÊ DA SERRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Pós-Dr.^a Cristina Maria d'Ávila
Teixeira

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Vieira, Camile Viana da Cunha Silva.

Formação de professores em uma perspectiva ludoestética : contribuições para a prática pedagógica de docentes na Escola Waldorf Dendê da Serra / Camile Viana da Cunha Silva Vieira. – 2015.

183 f. : il.

Orientadora: Profª. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Professores – Formação. 2. Ludicidade. 3. Prática pedagógica. 4. Waldorf, Método de educação. I. Teixeira, Cristina Maria D'Ávila. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 23. ed.

CAMILE VIANA DA CUNHA SILVA VIEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA
PERSPECTIVA LUDOESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES NA ESCOLA
WALDORF DENDÊ DA SERRA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 26 de agosto de 2015.

Cristina Maria d'Ávila Teixeira - Orientadora _____

Pós-doutora pela Universidade de Montréal, Quebec, Canadá

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Universidade Estadual da Bahia – UNEB

Pedro Rodolpho Jungers Abib _____

Pós Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Lisboa / Universidade Paris X - Nanterre

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Cipriano Carlos Luckesi _____

Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC- SP

Universidade Federal da Bahia – BA

Dulciene Anjos de Andrade e Silva _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia- UFBA

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Às minhas alunas e alunos que, apesar de tantas adversidades, acordam cedinho para me ensinar.

AGRADECIMENTOS

O hoje é apenas um furo no futuro por onde o passado começa a jorrar.

Raul Seixas e Marcelo Nova

Pensando bem, acho difícil imaginar que aqueles que passaram por mim não contribuíram, de alguma forma, com essa pesquisa. É neste sentido que me vejo obrigada, para tentar ser um pouco justa, a agradecer a todos aqueles que cruzaram meu caminho e participaram ativamente de minha história, que sem dúvidas está entrelaçada com a gestação e nascimento dessa pesquisa.

Agradeço à Deusa-mãe e a Deus-pai pela criação, por segurarem em minha mão e ajudarem a me manter fiel à luz que me conduz.

Às professoras colaboradoras da pesquisa pela disponibilidade apesar da infinidade de tarefas que possuem; por contribuírem de forma tão bela e inspiradora, mostrando que é sim, possível fazer docência com decência, competência, verdade e beleza.

À minha querida orientadora Cristina d'Ávila por seu olhar inovador e respeitador, contribuindo para que a academia possa olhar com mais deferência para a dimensão lúdica no processo educativo; por iluminar meus passos com competência e paciência, propiciando a incrível sensação de construir um trabalho autoral no qual minha voz seja reconhecida.

À minha mãe Rita de Cássia Viana, por ser exemplo de mulher aguerrida, lutadora e independente, por ter dado tudo do pouco que tinha ao nos criar para que pudéssemos seguir firmes, a despeito do que se espera, como a pequena família das três mulheres.

Ao meu pai José Nilson Vieira por me amar de seu jeito particular e por ser a caixinha de tesouros das memórias mais longínquas de minha infância, que quando acessada, leva-me a preciosos encontros comigo mesma.

À minha irmã Vivian Viana, minha primeira companheira, tão diferente alma-gêmea, minha maior incentivadora, por ter me ensinado tanto ao dividirmos brincadeiras, fantasias, medos, roupas, sonhos, descobertas, ideias, agruras e sabores da profissão; por ter me levado para capoeira e apresentado Raul Seixas.

A meu tio Ricardo Viana, primeiro grande exemplo de intelectual, por ter me mostrado a beleza de conhecer e de filosofar; por ter contribuído tanto para minha formação em sua presença marcante de “paidrinho”.

Às minhas queridas amigas Ika’s: Fernanda Vidal, Camila Farias, Ciranda Ferrari, Fernanda Grave e Priscila Cunha pelos momentos vividos, pelas risadas intermináveis, pela deliciosa impressão de sentir-me viver em outras almas e de senti-las viver em mim também, ampliando meu olhar e enriquecendo meu trabalho com as visões do que é realizado por elas.

Ao meu amor, meu parceiro Robson Mauro pelo compartilhamento da vida em suas múltiplas expressões; por me cobrar para que nossa vivência fosse coerente com o que eu estava escrevendo, que se convertesse em cotidiano ludoestético. Por me ensinar que as ideias mais loucas são as mães das ideias mais fantásticas. Pelos convites para dançar nos momentos de desespero quando a ideia escapava, pela divisão totalmente desigual das tarefas domésticas nestes dois anos, por se proclamar meu fã número um, incentivando-me e, por vezes, acreditando mais em mim do que eu mesma.

À professora Dulciene Andrade e Silva e ao professor Cipriano Luckesi pelas preciosas contribuições em meu exame de qualificação, que proporcionaram saltos qualitativos na construção dessa dissertação.

A Miriam Teles por ter tido paciência e contribuído tanto em meu processo de metamorfosear a vendedora em professora, por ter me ensinado as primeiras “lições pedagógicas”, por propiciar que meu encontro com a Pedagogia Waldorf saísse da esfera onírica para a esfera real, mudando para sempre minha trajetória profissional e pessoal. Estendo esses agradecimentos à equipe da Escola Waldorf Acalento e, claro, de maneira muito especial, à primeira turma de crianças tão belas que foi confiada a mim, para aprender com a aprendiz de professora.

A Tarcísio Viola por ter sido meu grande tutor, compartilhando materiais, descortinando o mundo Waldorf, validando-me ou me fazendo repensar sobre minha prática.

Ao meu Mestre Faisca, irmãos e irmãos angoleiros-cecalinos-mandigueiros por contribuírem para que eu me tornasse uma pessoa melhor, trazendo a roda da capoeira para as voltas que a vida dá.

Aos colegas do Gepel - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade, pelas proficuas discussões, verdadeiras relações e pelas experiências plenas, leves e alegres. Agradeço especialmente a Fernanda Almeida por ter sido, muitas vezes, farol a iluminar meu tatear acadêmico e a Ingrid Cayres por dividirmos as angústias, dúvidas, alegrias e conquistas como mestrandas.

Aos professores do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, por terem suscitado importantes reflexões para o desenvolvimento dessa pesquisa, para meu caminhar acadêmico e para minha atuação no mundo.

À minha querida diretora Adriana Augusta Serafim pelo olhar sensível de quem entende a importância da formação continuada, mostrando-se disposta e, muitas vezes, construindo as melhores soluções para que eu conseguisse trabalhar 40 horas semanais e ainda desenvolver a pesquisa. Sem dúvidas, sem esse precioso auxílio, não teria sido possível.

Às colegas da Escola Municipal Senhora Santana pela convivência diária, por serem minha família com as dores e as delícias que esse sentido carrega, lutando diariamente pela qualidade da educação pública em nosso município, experimentando e refazendo melhor a cada experiência.

A Darlan Schotz, equipe pedagógica e alunos da turma I do Seminário de formação para professores Waldorf do Rio de Janeiro, que abriram suas portas, mentes e corações, contribuindo para que eu repensasse os caminhos desse trabalho quando eu resolvi fazer uma pesquisa exploratória.

À professora Simone Lôpo pelo compartilhamento de suas intensas vivências acerca da fundação da Escola Rural Dendê da Serra.

A Marcelo Petraglia e Josef Yaari que, gentilmente, contaram-me sobre suas vastas experiências, contribuindo com informações valiosas acerca da história da formação docente Waldorf no Brasil.

À Melanie Guerra, que nem conheço pessoalmente, mas que não poupou esforços para contribuir com este trabalho, mostrando-se tão prestativa e diligente ao buscar e compartilhar as informações que eu solicitava acerca do I Seminário para professores Waldorf do Brasil e sobre o projeto da Faculdade Waldorf.

É através da percepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida. Muitos indivíduos experimentaram suficientemente o viver criativo para reconhecer, de maneira tantalizante, a forma não criativa pela qual estão vivendo, como se estivessem presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina.

Winnicott, 1975

VIEIRA, Camile Viana da Cunha Silva. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA LUDOESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES NA ESCOLA WALDORF DENDÊ DA SERRA*. 182 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

As formações docentes são, em sua maioria, predominantemente conceituais, seguindo o modelo escolar iluminista que fragmenta o conhecimento e atribui menor importância à ludicidade, à Arte e às demais instâncias subjetivas do docente em formação. Por outro lado, o sistema de ensino, de uma forma geral, atribui ao professor a responsabilidade de empreender uma prática pedagógica inovadora, criativa, que estimule a aprendizagem significativa dos estudantes. Neste sentido, julguei relevante um estudo que refletisse sobre a formação de professores para atuação com a Pedagogia Waldorf, uma pedagogia que anseia desenvolver, através da formação docente continuada, professores capazes de construir sua prática em consonância com os fundamentos transdisciplinares e enfoque na educação integral (aspectos cognitivos, afetivos e volitivos) do sujeito; para isso, sua proposta de formação docente é composta por aulas teóricas, práticas, lúdicas e artísticas. O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender de que maneira a formação continuada de professores em uma perspectiva ludoestética contribui para a prática pedagógica dos docentes do Ensino Fundamental da Escola Rural Dendê da Serra. Buscando identificar as concepções dos professores sobre ludicidade, experiência estética e formação ludoestética; conhecer a percepção dos professores acerca da dimensão ludoestética em seu processo formativo; reconhecer nas práticas pedagógicas dos docentes como se manifestam os princípios de uma prática pedagógica ludoestética, debruçei-me sobre a dinâmica da referida escola, que alicerça seu trabalho na Pedagogia Waldorf. Optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa, elegendo o estudo de caso como estratégia investigativa e como técnicas para coleta de dados: questionário, grupo focal e entrevista semiestruturada. A pesquisa assinalou que uma formação docente continuada pautada no desenvolvimento pleno (intelecto, sentimento e ações) do docente, a partir de experiências estéticas, contribui para a realização de uma atuação pedagógica mais criativa que se retroalimenta dos elementos que se interligam para a concretização de uma prática pedagógica ludoestética, aqui compreendida como uma prática que visa à aprendizagem significativa pela sinergia entre o pensar e o agir, desencadeada pelo sentir.

Palavras-chave: Professores- Formação. Ludicidade. Prática pedagógica. Waldorf, Método de Educação.

VIEIRA, Camile Viana da Cunha Silva. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA LUDOESTÉTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES NA ESCOLA WALDORF DENDÊ DA SERRA*. 182 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

For the most part, the teacher education is predominantly conceptual, following the educational model of the enlightenment which fragments knowledge and assigns less importance to playfulness, art, and other subjective instances of teachers in training. On the other hand, the educational system, generally, assigns to the teacher the responsibility of developing an innovative and creative pedagogical practice that triggers the significant learning of students. In this regard, I have thought it was relevant to develop a study that concerns the teacher training employing the Waldorf Pedagogy which yearns to develop, through the continued teacher training, teachers able to build their pedagogical practice in consonance with transdisciplinary fundamentals and focused on the integral education (cognitive, emotional, and volitional aspects) of the student. To do so, its proposal of teacher education is composed of theoretical, practical, ludic, and artistic classes. The main goal of this study was to understand how the continued teacher training in a ludo-aesthetics perspective contributes to the pedagogical practices of elementary school teachers from the Dendê da Serra School. Aiming to identify the conceptions of the teachers about playfulness, aesthetic experience, and ludo-aesthetic training; to understand the teachers' perception of the ludo-aesthetics dimension in its formative process; to recognize how the principles of the ludo-aesthetics arise in the pedagogical practices of the teachers, I have focused on the dynamic of the aforementioned school which underpins its work in the Waldorf Pedagogy. I have opted to a qualitative research approach, electing the case study as the investigative strategy, while selecting questionnaire, focus group, and semi-structured interview as the techniques for the data collection. The research has revealed that a continued teacher training guided by the complete development (intellect, feeling, and actions) of the teacher, through aesthetics experiences, contributes to the accomplishment of a more effective pedagogy which feeds itself of the elements that are intertwined to achieve a ludo-aesthetic pedagogical practice, understood as a practice that aims to attain the significant learning through the synergy between thinking and acting, triggered by the feeling.

Keywords: Teacher- Training. Playfulness. Pedagogical Practice. Waldorf, Education method.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Os quatro quadrantes.....	28
Figura 2	A organização ternária do homem.....	72
Figura 3	Representação da escola em aquarela feita por uma das colaboradoras da pesquisa.....	93
Figura 4	História da escola 2.....	95
Figura 5	História da escola 3.....	95
Figura 6	Prédio escolar.....	96
Figura 7	Jardim de Infância Dendê da Serra.....	96
Figura 8	Formação docente para a professora Natália.....	113
Figura 9	Formação docente para a professora Natália 2.....	114
Figura 10	Formação docente para a professora Marina.....	115
Figura 11	Formação docente para a professora Patrícia.....	116
Figura 12	Formação docente para a professora Camila.....	118
Figura 13	Formação continuada na perspectiva das colaboradoras.....	134
Figura 14	Desenho no quadro negro.....	152
Figura 15	Lemniscata Atuação - Formação.....	164

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	DIMENÇÃO LUDOESTÉTICA.....	22
2.1	LUDICIDADE - FENÔMENO HUMANO.....	22
2.1.1	Manifestações da ludicidade.....	22
2.2	LUDICIDADE - ESTADO DE CONSCIÊNCIA.....	26
2.3	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	31
2.4	ABORDAGEM PEDAGÓGICA LUDOESTÉTICA.....	41
2.5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA LUDOESTÉTICA.....	48
3	PEDAGOGIA WALDORF: CAMINHOS PARA UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA LUDOESTÉTICA.....	55
3.1	PELA CONSTRUÇÃO DA PRÓPRIA EPISTEMOLOGIA E SUAS APLICAÇÕES PRÁTICAS: A BIOGRAFIA DE RUDOLF STEINER.....	56
3.2	ANTROPOSOFIA: OS FUNDAMENTOS PRINCIPAIS DA EPISTEMOLOGIA STEINERIANA.....	68
3.3	PEDAGOGIA WALDORF: IDEIAS ANTROPOSÓFICAS APLICADAS AO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	76
3.3.1	Histórico.....	76
3.3.2	Princípios teóricos e metodológicos.....	78
3.3.3	Formação docente.....	86
3.3.4	De sua dimensão ludoestética.....	89
4	A PESQUISA EMPÍRICA.....	92
4.1	CAMPO EMPÍRICO.....	93
4.2	AS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	98
4.3	A COLETA DOS DADOS.....	99
4.3.1	O questionário.....	100
4.3.2	O grupo focal.....	100
4.3.3	As entrevistas semiestruturadas.....	102
5	A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	105
5.1	A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	106

5.1.1	Concepções das colaboradoras.....	107
5.1.2	Formação ludoestética continuada.....	113
5.1.2.1	<i>A dimensão estética na formação docente.....</i>	121
5.1.2.2	<i>Trabalho colaborativo como via coletiva de formação.....</i>	129
5.1.3	A prática Pedagógica Waldorf.....	136
5.1.3.1	<i>A proposta de estruturação da aula: a busca diária pela ludicidade.....</i>	138
5.1.3.2	<i>O ensino em épocas: quando um conteúdo floresce em múltiplas possibilidades.....</i>	148
5.2	FORMAÇÃO E PRÁTICA PERMEADAS PELO VIÉS LUDOESTÉTICO: UMA SÍNTESE POSSÍVEL.....	163
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
	REFERÊNCIAS.....	174
	ANEXOS.....	181

1 INTRODUÇÃO

O impulso principal para proposta de desenvolvimento desta pesquisa está diretamente ligado à minha história pessoal e profissional enquanto educadora de crianças do Ensino Fundamental e também como formadora de professores. Em minha formação inicial como pedagoga, na Universidade do Estado da Bahia, sentia-me muito angustiada por perceber que pouco do que estudava em sala de aula seria passível de presentificar-se enquanto prática em minha atuação docente. O currículo do curso era majoritariamente teórico, contando apenas com estágio no penúltimo semestre.

Por ocasião de um trabalho proposto por uma professora da Universidade, conheci a Pedagogia Waldorf, uma proposta pedagógica desenvolvida e orientada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) e completamente diferente do que já tinha conhecido até então, pois preconiza como a principal base da atuação docente, conhecer a fundo o desenvolvimento humano em todos os âmbitos, dando igual importância às atividades do pensar (cognitivas), sentir (afetivas) e fazer (práticas e motoras) e, além disso, concebe que o educador deve estar em constante processo de autoeducação, desenvolvendo-se artística e cognitivamente.

Após pesquisas, descobri que existia um curso de formação específica para professores que atuam diretamente com a Pedagogia Waldorf e comecei a fazê-lo em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro. Conforme ia frequentando o curso, percebia as lacunas em minha prática profissional; senti-me despertada para debruçar-me sobre o estudo do desenvolvimento infantil integral nas instâncias da cognição, da emoção e da motricidade, além de buscar permear minha prática com elementos lúdicos e artísticos, o que gerou processos de ensino e de aprendizagem muito prazerosos para mim e para os educandos.

Hoje reflito que essa prática prazerosa, dotada de sentido, foi muito influenciada pelo que aprendia e vivenciava em minha formação específica para atuação com a Pedagogia Waldorf. Foi através dela que consegui, de fato, trazer mais arte e, conseqüentemente, plenitude para a arte de educar. Isso porque no curso de quatro anos, com encontros trimestrais que duravam nove dias, continham quatro horas diárias de atividades artísticas, além das seis horas direcionadas às palestras, reflexões e exercícios

sobre a prática educativa (nestas últimas, éramos estimulados a desenvolver os conteúdos e propor atividades de forma transdisciplinar).

Nas quatro horas de atividades artísticas, às quais me referi, pude vivenciar diferentes linguagens como teatro, pintura, desenho, escultura, música, canto, marcenaria, trabalhos manuais, arte da fala e até eurtmia, a arte do movimento proposta pela Pedagogia Waldorf.

O mais interessante é que as aulas da referida formação visavam a dois aspectos distintos, embora complementares. Tínhamos aulas do que ensinar para crianças, mas também aulas que visavam única e exclusivamente ao próprio desenvolvimento do professor, ao despertar da criatividade, do senso estético e, como já dito anteriormente, a autoeducação e a possibilidade de revisitar a própria história e refletir acerca da formação da identidade pessoal e profissional.

A vivência lúdica e artística direta despertou minha sensibilidade, minha maneira de ver, aprender e fazer no mundo, tornando-me capaz de permear meu fazer pedagógico com autoria e criatividade. Atentei-me para o fato de que jamais conseguiria tornar o meu ensino lúdico e artístico se a ludicidade e a arte não fizessem parte do meu próprio cotidiano. Descobri, então, o verdadeiro prazer de ensinar e de aprender diariamente com os alunos.

Atualmente trabalhando como professora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Salvador, deparo-me com uma realidade bastante desafiadora, na qual crianças são privadas de direitos básicos de aprendizagem. Alto nível de analfabetismo, baixíssimo nível de expectativa com relação àqueles educandos oriundos das classes populares, a naturalização da não aprendizagem sob a justificativa da situação social e a herança familiar descolarizada.

A despeito dos discursos erigidos sobre a pura falta de interesse dos alunos, diante do trabalho realizado com maestria construtivista, tenho observado, na maioria das vezes, uma prática pedagógica docente que despreza a dimensão complexa do indivíduo, de seu saber sensível, social, vivencial e de sua dimensão lúdica e estética.

Percebo que, apesar de termos alcançado significativos progressos no que tange à produção bibliográfica com relação às novas teorias educacionais, nosso modelo educacional, em todos os níveis de ensino, ainda é baseado nos ideias iluministas, apresentando-se predominantemente conceitual. Calcado sobre uma visão fragmentada

dos conteúdos, dissocia conceito de conduta de vida (LUCKESI, 2000), desconsidera os demais aspectos do sujeito que estão além do cognitivo. Pouco espaço se dá à ludicidade, à arte, enfim, às instâncias subjetivas dos sujeitos nos espaços dedicados aos processos de ensino e aprendizagem.

É indiscutível o papel do professor como um dos atores principais do processo de mudança e melhoria do panorama educacional. Diante deste cenário, torna-se inevitável a pergunta: de que forma os professores são preparados para sua atuação docente? Que aspectos de sua formação dão-lhe ferramentas para seu exercício?

De acordo com Nóvoa (2010), “De uma forma geral, pode-se dizer que nas sociedades ocidentais, toda a formação tem estado impregnada do modelo escolar, construído durante a Época Moderna e consolidado a partir da revolução burguesa dos finais do século XVIII.” Como desdobramento desta perspectiva, temos a formação de professores sob um modelo predominante de fragmentação do conhecimento, em que os espaços de formação são separados dos espaços de ação, o que é reafirmado pelo pressuposto básico de que educar é preparar no presente para agir no futuro (NÓVOA, 2010).

Estarão os cursos de formação inicial, programas e propostas de formação contínua de professores organizados de forma a estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem o sujeito por inteiro? A considerar os diferentes saberes como complementares e necessários à promoção da aprendizagem significativa, entendida como aquela na qual os alunos estabelecem vínculos substantivos e não arbitrários entre o conteúdo aprendido e seus conhecimentos prévios para que possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem? (DEHEINZELIN, 2002)

“Afinal, como formar educandos a partir da integração de suas dimensões intelectual, corporal, lúdica, afetiva, estética e ética, se os próprios educadores não vivenciarem, em sua própria experiência formativa, esse mesmo espectro de saberes?” (ANDRADE E SILVA, 2011). Estas são questões que povoam a minha mente e me conduzem à presente investigação.

Como coordenadora pedagógica, cuja principal função é desenvolver a formação continuada de professores, deparei-me com as especificidades desse fazer educativo. Percebi que trabalhar com os professores e auxiliá-los no desenvolvimento e aprimoramento de uma prática significativa, requer muito mais do que apenas entender

sobre o desenvolvimento dos educandos, teorias educacionais ou apresentar-lhes experiências práticas. Tem a ver também com concepção de mundo, identidade profissional, com o entendimento do que seja o ato educacional, além do próprio sentido atribuído à necessidade de estar constantemente se (re) formando.

Em minha prática pedagógica com crianças e professores, meu principal questionamento tem sido sobre como a formação, especialmente a continuada (aquí entendida como aquela destinada, preferencialmente, a docentes em exercício profissional), pode influenciar o fazer pedagógico docente; que elementos, em propostas de formação continuada para professores, são estruturantes no sentido de estimular o desenvolvimento de competências pedagógicas e de qualidades humanas imprescindíveis a uma prática docente mais significativa e integradora da personalidade humana?

Revisitando minha história pessoal, atrelando-a aos meus estudos e compreendendo a forte influência da proposta formativa específica para professores da Pedagogia Waldorf em meu fazer docente, busco através da presente pesquisa entremear os fios das bases e da prática dessa formação, a fim de entender de que maneira uma proposta formativa com o caráter essencialmente ludoestético pode contribuir para o exercício docente de demais professores.

A Pedagogia Waldorf surgiu em 1919 na Alemanha e atualmente conta com mais de mil escolas espalhadas por todos os continentes do mundo. No Brasil existem cerca de cinquenta escolas e quatorze centros de formação de professores para atuação específica nesta Pedagogia, todavia ainda é pouca a produção científica que verse sobre tal proposta educacional.

Se consultarmos o site da Sociedade Antroposófica do Brasil e o banco de teses da Capes, encontraremos apenas duas dissertações de Mestrado relacionadas à formação específica de professores, uma de autoria de Elvis de Azevedo Matos, cujo título é “O Artista, o Educador a Arte e a Educação - Um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente ou Artifícios às Artimanhas”, concluída em 2002, pela Universidade Federal do Ceará e a outra, cujo autor é Rubem Salles, intitulada “Formação continuada com base na Pedagogia Waldorf: contribuições do projeto Dom da palavra”, que foi concluída em 2010, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

Julgo relevante uma pesquisa que trate da proposta de formação continuada para professores que atuam com a Pedagogia Waldorf e suas contribuições no fazer docente, já que tal proposta busca se alicerçar no desenvolvimento de professores capazes de construir sua prática em consonância com os fundamentos transdisciplinares e com o enfoque na educação integral (aspectos cognitivos, afetivos e volitivos) do sujeito. Para tanto, a proposta formativa intenta ser permeada tanto pelos aspectos teóricos como práticos, lúdicos, artísticos, biográficos e autoformativos envolvidos no processo educacional docente.

A problemática desta pesquisa está ancorada na seguinte tríade:

- ❖ minha experiência pessoal e profissional, nas quais tenho identificado, na maioria das vezes, práticas pedagógicas dissociadas de um sentido emancipador, inovador e constitutivo da educação do ser humano integral: pensar, sentir e fazer.
- ❖ na constatação de que a formação de professores, de uma maneira geral, continua seguindo o modelo escolar iluminista; ao invés de proporcionar reflexões acerca dos limites de tal modelo de ensino, tem contribuído para conservá-lo.
- ❖ na existência de poucos estudos acerca de abordagens ludoestéticas na formação docente e de suas contribuições para o fazer pedagógico docente, especialmente no Ensino Fundamental.

Com o intuito principal de compreender a relação entre a formação continuada de professores, em uma perspectiva ludoestética e sua prática pedagógica, na tentativa de contribuir para a reflexão sobre as atuais práticas educativas, essa pesquisa se debruçou sobre o fazer docente de professoras do Ensino Fundamental de uma escola rural, que alicerça seu trabalho na Pedagogia Waldorf. Busquei elementos que respondessem à seguinte questão: de que maneira a formação continuada de professores em uma perspectiva ludoestética contribui para a prática pedagógica dos docentes do Ensino Fundamental da Escola Rural Dendê da Serra?

O objetivo geral desta pesquisa é compreender de que maneira a formação continuada de professores em uma perspectiva ludoestética contribui para a prática

pedagógica dos docentes do Ensino Fundamental da Escola Rural Dendê da Serra. Para atingir esse objetivo principal, dediquei-me às seguintes etapas ou objetivos específicos: identificar as concepções dos professores sobre ludicidade, experiência estética e formação ludoestética; conhecer a percepção dos professores acerca da dimensão ludoestética em seu processo de formação continuada; reconhecer, nas práticas pedagógicas dos docentes, como se manifestam os princípios de uma prática pedagógica ludoestética.

Considerando os objetivos elencados, optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa, na medida em que esta permite compreender uma determinada realidade ou fenômeno a partir da construção de sentidos e significados por parte daqueles investigados pela pesquisa. Segundo Oliveira (1997, p.117):

As pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 1997, p.117).

As pesquisas qualitativas abarcam inúmeras possibilidades investigativas, entretanto, para contemplar os objetivos teórico-metodológicos aqui elencados, considerei o estudo de caso como a estratégia mais adequada, tendo em vista os seguintes motivos: a) primeiro, porque sua principal preocupação é compreender o objeto como instância única e ideográfica, identificado, analisado e referenciado por sua singularidade (MACEDO, 2000); b) em segundo lugar, por mostrar-se eficiente na resposta de questões de cunho explicativo e que priorizam as relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo e, portanto, de maneira processual e dinâmica, em detrimento da investigação estática e pontual que outras modalidades de pesquisa utilizam (YIN *apud* ANDRADE E SILVA, 2010); c) em terceiro, porque no estudo de caso o pesquisador explora em profundidade o fenômeno ou a realidade em questão através do tempo coletando informações detalhadas sobre seu objeto e usando, para isso, uma variedade de procedimentos de coleta de dados durante um certo período (STAKE, 1995, *apud* CRESWELL, 2007).

Para a realização da pesquisa, combinei algumas técnicas de coleta de dados, buscando com isso reunir as diversas possibilidades de ler e de entender o referido fenômeno a partir de múltiplos olhares. Trabalhei com as seguintes técnicas:

- **questionário** - é uma técnica que se propõe a obter informações com o mínimo de interferência externa possível. Através de respostas por escrito, o questionário com perguntas semiabertas mostra-se adequado à sondagem inicial ou exploratória acerca das concepções das colaboradoras sobre o tema a ser pesquisado;
- **entrevistas semiestruturadas** - por abordar as perspectivas dos sujeitos, esta técnica contribui para um acesso mais aprofundado e dialetizado sobre os sentidos e significados destes sobre os temas da pesquisa em questão. O uso de perguntas semiabertas permite seguir as lógicas, rastros e ritmos, evitando respostas automáticas ou meramente opinativas do entrevistado, sem, contudo, abrir mão dos objetivos da pesquisa;
- **grupo focal** - é uma técnica que permite levantar muitos dados em um curto período de tempo pela dinâmica interacional do grupo pesquisado (GATTI, 2012); proporciona a emergência de múltiplos pontos de vistas, consensos, dissensos, lógicas e símbolos construídos coletivamente, ampliando a visão do que foi captado por outras técnicas.

Esta investigação compôs-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso, em que busquei valorizar a perspectiva qualitativo-fenomenológica, cuja orientação é entender a complexidade de um contexto, a partir do quadro referencial e do universo simbólico de interpretação dos pensamentos, ações e sentimentos dos sujeitos (MACEDO, 2004).

Persegui uma reciprocidade entre pesquisador e pesquisado, pois como bem esclarece Macedo (2004):

(...) a coparticipação de sujeitos em experiências vividas permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações, conflitos etc. Habita nesse processo incessante de interação simbólica a esfera da intersubjetividade, a instituição subjetiva das realidades humanas. (MACEDO, 2004, p. 48)

O presente texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro, abordarei o que aqui concebo como dimensão ludoestética e, para isso, iniciarei tratando de alguns estudos que considero mais relevantes acerca das manifestações da ludicidade e das teorias que mais se coadunam com minhas ideias acerca desse fenômeno; em seguida construirei um conceito de experiência estética, para então propor uma síntese entre ludicidade e experiência estética para o surgimento do que chamo de abordagem pedagógica ludoestética para logo após, cogitar acerca de uma formação docente balizada por tal viés pedagógico.

O segundo capítulo será dedicado à reflexão acerca da Pedagogia Waldorf como uma possibilidade de abordagem pedagógica ludoestética, a partir de seus princípios teóricos, metodológicos e formação docente.

O capítulo três versará sobre a pesquisa empírica. Identificarei o campo empírico, os sujeitos da pesquisa, descreverei as etapas investigativas e os instrumentos de coleta de dados, para no capítulo quatro, analisar e interpretar os dados coletados no intuito de identificar diferentes elementos que possibilitem aprofundar o conhecimento das contribuições da Formação continuada na perspectiva ludoestética para a prática pedagógica dos docentes do Ensino Fundamental da Escola Rural Dendê da Serra.

Para desenvolver esta pesquisa com o intuito de responder às minhas inquietações e, especialmente contribuir para a pesquisa na área de Educação, Formação Docente e Prática Pedagógica, esperando que tais estudos possam colaborar com a transformação da realidade educacional, dialogarei principalmente com os seguintes autores: Luckesi (2000,2002, 2013, 2014); Lopes (2004); Winnicott (1975); Huizinga (2008); Callois (1967) Brougère (1998); D'Ávila (2007,2008); Nóvoa (2009, 2010), Veiga (2012); Imbernón (2010) Maffesoli (1998); Duarte Jr. (2006, 2007, 2009, 2010); Moraes (2007,2010); Morin (2005, 2009, 2010, 2012), Steiner (1974,1992,1999,2003, 2006,2009,2012,2013, 2014), Lanz (2003,2005) e Andrade e Silva(2007, 2010, 2011)

2 DIMENSÃO LUDOESTÉTICA

2.1 LUDICIDADE - FENÔMENO HUMANO

O termo ludicidade é multidimensional e polissêmico, a ele são comumente associadas expressões como prazer, diversão, despreocupação, jogo e brincadeira. De antemão, destaco que este estudo não pretende se debruçar na diferenciação de cada uma dessas palavras, mas ao contrário, ressaltar seus parentescos semânticos de relação com o lúdico, visto a fluidez fronteiriça da especificidade de cada uma. Além disso, meu maior interesse constitui-se, no fenômeno da ludicidade enquanto dimensão integradora dos mundos objetivo e subjetivo dos sujeitos.

2.1.1 Manifestações da ludicidade

Desde tempos remotos da história da civilização ocidental, encontramos estudos teóricos que buscam compreender e explicar o fenômeno da ludicidade, o que na verdade, converteu-se, na maioria das vezes, em estudos acerca das manifestações mais comumente a ela associados - brincar, jogar, recrear, lazer e construção de artefatos lúdicos e criativos. (LOPES, 2004)

Neste tópico, pretendo elencar alguns dos estudos teóricos que considero mais significativos no sentido da aproximação compreensiva e explicativa do elemento lúdico, através de suas manifestações, porque entendo que tais estudos se constituem em pistas para o real reconhecimento e valorização deste fenômeno tão complexo - a ludicidade em suas especificidades.

Conforme Lopes (2004), na Antiguidade clássica já se evidenciavam pressupostos teóricos e filosóficos sobre a perspectiva teórica da ludicidade. Ainda de acordo com a autora, é na Grécia Antiga que se encontram as raízes para a visão moderna da ludicidade. Filósofos como Platão, Aristóteles e Heráclito, ressaltaram a importância do brincar e do recrear para o desenvolvimento do ser humano e seu bem-estar.

Um estudo bastante notável e difundido que alude às manifestações da ludicidade foi desenvolvido por Huizinga (2008), criador da teoria cultural da manifestação lúdica-*homo ludens*, para designar o jogo como elemento basilar da cultura. “A estreita ligação entre o jogo e a cultura não era observada nem expressa, ao passo que a nós importa apenas mostrar que o puro e simples jogo constitui uma das principais bases da civilização” (HUIZINGA, 2008, p. 8). Desenvolve sua teoria destacando as características comuns das diversas manifestações da ludicidade, reunindo-as sob a designação de jogo, assim definido:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2008, p. 16).

Callois (1967) critica a definição demasiado ampla e, ao mesmo tempo, demasiado restrita de jogo desenvolvida por Huizinga. Propõe uma teoria sociológica da manifestação lúdica, enfatizando as características sociais do jogo, destacando-o como revelador de padrões de uma determinada sociedade.

E assim, persuadido de que existem, forçosamente, entre os jogos, os hábitos e as instituições, relações estreitas de compensação e conveniência, parece-me razoável investigar se o próprio destino das culturas, a sua hipótese de sucesso e o seu risco de estagnação não estarão, igualmente, incluídos na preferência dada a uma ou a outra das categorias fundamentais em que considerei possível dividir os jogos, diferentes que são na sua fecundidade. Melhor dizendo, não esboço simplesmente uma sociologia dos jogos. A intenção é lançar bases para uma sociologia a partir dos jogos (CALLOIS, 1967, p. 89).

Callois (1967) propõe a divisão dos jogos em categorias, mas defende que o jogo, de uma forma geral, é essencialmente uma atividade livre – na qual o jogador é que se voluntaria a jogar; delimitada - porque condicionada aos espaços e tempos pré-determinados; incerta - já que é permitido ao jogador criar enquanto joga, impedindo-lhe de conhecer o resultado; improdutiva - não está relacionada à geração de bens e

riquezas ou elementos novos de qualquer espécie; regulamentada - pois instaura uma legislação específica ao seu contexto e fictícia - acompanhada de uma realidade apartada da vida real.

Brougère (2012) destaca o enraizamento social das diversas atividades humanas e ressalta que o jogo não escapa a esta dimensão. Critica a psicologização das manifestações da ludicidade, decorrente do mito romântico de que tais manifestações são inerentes ao ser humano. Contrariamente, defende que para que uma atividade seja considerada jogo, os atores sociais precisam designá-las como tal, ou seja, está envolvida a questão de interpretação ao considerar uma atividade como lúdica:

(...) O ludus latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo. O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si um certo corte do real, uma certa representação do mundo (BROUGÈRE, 2012, p. 21).

Para Brougère (2012), existe uma cultura lúdica, que é constituída de “certos esquemas que tornam possível iniciar a brincadeira”. Para ele, a cultura lúdica é viva e diversificada, já que se metamorfoseia e é constantemente produzida conforme o repertório lúdico e as dinâmicas sociais de cada indivíduo.

Além dos estudos na perspectiva cultural, social e histórica das manifestações da ludicidade, muitos também foram realizados na perspectiva psicológica. Destaco a de Winnicott (1975), por considerar que se constitui em uma teoria que transcende os demais estudos sobre as manifestações da ludicidade, convertendo-se em potencial subsídio para o entendimento do fenômeno lúdico em sua complexidade.

Winnicott (1975), psicanalista inglês, elabora sua teoria acerca das manifestações lúdicas, reunindo-as sob a denominação “brincar”. Em sua obra *O Brincar e a realidade* (1975), realiza uma exposição teórica e inova ao superar a visão utilitarista do brincar no processo terapêutico, destacando que este não deveria se limitar a facilitar o acesso ao mundo infantil. Para ele, a função do terapeuta deveria consistir em conduzir o paciente, incapaz de brincar, a fazê-lo: “brincar é por si mesmo uma terapia”.

Desejo afastar a atenção da sequência psicanálise, psicoterapia, material da brincadeira, brincar, e propor tudo isso novamente, ao inverso. Em outros

termos, é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde; o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como uma forma especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Defendia que o brincar deveria ser estudado como um tema em si e afirmava que o significado acerca desse fenômeno “adquiriu outro colorido” a partir de suas descobertas com relação aos objetos e fenômenos transicionais. Para ele, além das realidades interna - subjetiva e realidade externa - percepção objetiva da realidade, existe uma terceira realidade, que não se encontra nem dentro nem fora, mas na área intermediária, em que as outras duas se encontram, uma área intermediária de experimentação. Consoante a Winnicott (1975):

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a maior parte da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador (WINNICOTT, 1975, p. 30).

Em sua “teoria da brincadeira”, Winnicott (1975) assevera que o brincar tem um lugar e um tempo, em que o brincante mais do que pensar e desejar, faz coisas. Este local é a área da transicionalidade, onde acontecem os fenômenos transicionais, ou seja, a área da personalidade em que se manipula um objeto ou fenômeno da realidade externa a serviço de sua realidade subjetiva e expõe seu potencial sentimental onírico relacionando à realidade objetivamente percebida.

Para Winnicott (1975), os fenômenos transicionais evoluem diretamente do brincar sozinho do bebê, para o brincar só na presença de alguém, desse para o brincar compartilhado da criança e, finalmente, para a experiência cultural do adulto.

Os fenômenos que permitem a transição entre realidade objetiva e subjetiva permitem a expressão da personalidade integral dos sujeitos. “É no brincar e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e usar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Observar a atitude da criança que brinca, em uma condição de alheamento, semelhante à concentração dos adultos com relação aos demais aspectos da realidade que ultrapassam o *playground*, é aproximar-se da compreensão da ideia do que seja o brincar em Winnicott (1975), para quem a experiência amorfa, os impulsos criativos, motores e sensórios constituem a matéria prima das manifestações lúdicas:

É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. Não somos mais introvertidos ou extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (WINNICOTT, 1975, p. 93).

Noto na construção teórica do brincar de Winnicott (1975), uma visão ampliada das manifestações lúdicas para além de suas expressões cultural, histórica e social, no sentido de aproximação com a fonte criadora de cada uma das manifestações em suas múltiplas perspectivas - a ludicidade.

Percebo através dos estudos realizados na tentativa de compreensão teórica, que o fenômeno lúdico alude a diversos sentidos e dimensões da vida humana. Conhecer alguns desses estudos possibilita a reflexão sobre o lugar atribuído à ludicidade ao longo da história e auxilia na compreensão mais sólida desse fenômeno.

2.2 LUDICIDADE: ESTADO DE CONSCIÊNCIA

De acordo com Lopes (2004), a ludicidade é composta por três dimensões: condição de ser do humano, manifestações e efeitos. Conforme percebido no tópico anterior, a maior parte dos estudos que se aproximam do fenômeno da ludicidade dedicou-se às manifestações, expressões na cultura, história, sociedade e sua utilização como recurso terapêutico. Entretanto, o maior interesse neste estudo constitui-se em sua dimensão enquanto “condição de ser” e seus efeitos em quem vivencia a ludicidade.

É neste sentido que encontro na noção de ludicidade desenvolvida por Cipriano Luckesi uma conceituação que lastreia as ideias que busco desenvolver nesse texto. Este

autor, com ampla experiência e conhecimentos teórico-práticos na Pós-Graduação, foi gestando, a partir de suas vivências e compreensões focadas na relação da ludicidade com a prática educativa, uma concepção específica e pioneira da ludicidade.

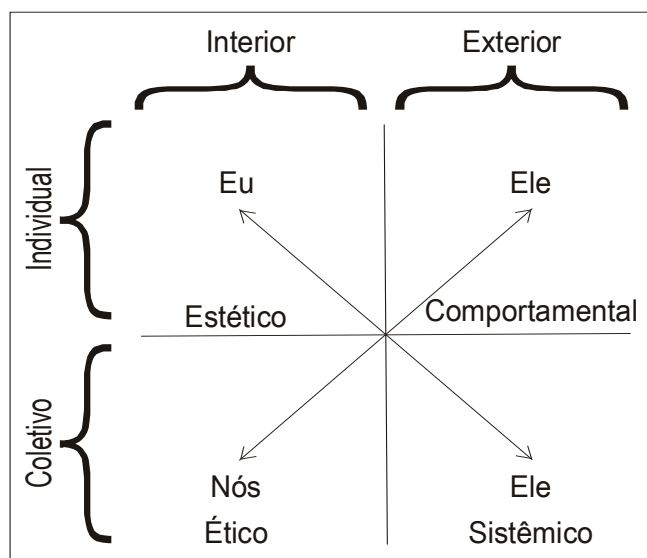
Luckesi estende continuamente seus estudos e experiências práticas, cria no ano de 1999, o grupo denominado GEPEL - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade, vinculado ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, dedicando-se a estudar, vivenciar, estimular e subsidiar pesquisas relacionadas às interfaces entre ludicidade e educação, especialmente a partir da compreensão de sua proposta, que é constantemente discutida, aprofundada e ampliada no seio das reuniões regulares de estudo desse grupo.

A contribuição que os estudos de Luckesi (2002) podem dar a essa investigação se expressa, a meu ver, pela abordagem inovadora que o autor propõe para além das denominadas “atividades lúdicas”, focando a ludicidade em si, a partir de uma perspectiva interna, enquanto experiência subjetiva do sujeito que a vivencia e, que por vivenciá-la, não se encontra alheio ao contexto em que o faz.

(...) A abordagem que estou utilizando para conceituar o fenômeno da ludicidade foca a experiência lúdica como uma experiência do sujeito que a vivencia. É desse ponto de vista que se segue tudo que exponho abaixo, ou seja, não estou tratando dos estudos externos da atividade lúdica, tais como os sociológicos, os etnográficos, os históricos ou os descritivos, que, sem sombra de dúvidas são sumamente importantes. Estou me confrontando com as seguintes perguntas: O que é a atividade lúdica para o sujeito que a vivencia? E, enquanto vivencia, que efeitos essa experiência lhe produz? (LUCKESI, 2002, p. 1).

Para situar o entendimento acerca do significado de “interno” em sua proposta de construção teórica do fenômeno lúdico, Luckesi (2002), baseia-se no modelo teórico dos quatro quadrantes de Ken Wilber, para quem todas as experiências humanas são abordadas sob quatro dimensões. De acordo com Wilber (2006), os quatro quadrantes são as perspectivas fundamentais que podem servir como modelo básico para analisar qualquer fenômeno de estudo e que de maneira simples, podem ser traduzidos como interno e externo, individual ou coletivo, conforme a figura 1 a seguir:

FIGURA 1: Os quatro quadrantes



Fonte: Luckesi (2002)

O quadrante superior esquerdo representa a dimensão interna individual de uma experiência, relacionada à dimensão subjetiva do indivíduo (eu), suas emoções, atitudes, psicológicas, imaginação e intenções, que só podem ser compreendidas a partir da percepção e partilha do próprio sujeito. O quadrante inferior esquerdo trata da dimensão interior coletiva (nós), a (con)vivência cultural com suas regras, valores e a moral a ela associada: é o campo da intersubjetividade, que é geralmente estudado pela antropologia e etnografia.

Nos quadrantes do lado direito, o foco da abordagem se volta para o aspecto exterior da experiência individual ou coletiva, quadrantes superior e inferior, respectivamente. Escolher focalizar o fenômeno a partir do quadrante superior direito implica olhar a expressão objetiva individual, física ou comportamental; campo da fisiologia, anatomia e os estudos comportamentais. O quadrante inferior direito mira, principalmente, as relações interobjetivas, que se referem ao coletivo exterior. São os fatos econômicos, sociais e materiais, abordados pela sociologia, estudos políticos e históricos.

Para Wilber (2006), nenhum quadrante é superior a outro, pois que fundamenta apenas $\frac{1}{4}$ do que se busca compreender. Desejando uma perspectiva integral, não se deveria negar ou excluir qualquer abordagem, a partir de cada quadrante.

As atividades lúdicas podem ser estudadas a partir de qualquer dimensão da experiência humana. Conforme os quadrantes propostos por Ken Wilber (2006): vivência individual interna, onde experimenta a introspecção psicológica (quadrante superior esquerdo); vivência interior coletiva onde vivencia a experiência de comunidade (quadrante inferior esquerdo); vivência individual externa onde manifesta objetivamente sua experiência individual (quadrante superior direito) e a vivência coletiva externa (quadrante inferior direito).

Todavia, segundo minhas concepções, tendo presente as considerações de Luckesi (2000), a ludicidade escapa aos limites do que são consideradas usualmente como “atividades lúdicas” para se converter em um estado de consciência integrado do sujeito que o vivencia.

Quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica (LUCKESI, 2000, p. 26).

O foco deste estudo situa-se no âmbito do quadrante superior esquerdo, relacionado à experiência interna do indivíduo. Só o próprio sujeito que vivencia uma determinada atividade pode senti-la como lúdica ou, em outras palavras, atribuir-lhe uma significação lúdica. (LOPES, 2004) O que para um sujeito pode ser vivenciado de forma lúdica pode não o ser para outro devido à história de vida de cada um, seu contexto sociocultural e demais aspectos de cada individualidade. A história de vida de cada pessoa configura seu modo de viver, perceber e sentir. Nas palavras de Cipriano Luckesi (2002),

(...) Ao afirmar que a atividade lúdica traz uma oportunidade de experiência plena, importa estar atento para o olhar a partir do qual estamos afirmando isso: a dimensão do eu, do interno. E é em função dessa visão que defendo a ideia de que vivência lúdica propicia ao sujeito uma experiência de plenitude, devido ela ir para além dos limites do ego, que gosta de descrição específica para cada coisa, que se serve permanentemente do julgamento, que se fixa em posições tomadas como as únicas certas. A descritiva comportamental individual e/ou coletiva, assim como os valores comunitários, que sustentam essa experiência, compõem o entorno dessa sensação de experiência plena, a serem tratados por outros âmbitos do conhecimento (LUCKESI, 2002, p. 6).

O enfoque dado à ludicidade aqui é relacionado à experiência interna de cada sujeito que age de forma lúdica ou vivencia uma atividade realmente lúdica, onde o pensar, o sentir e o fazer encontram-se entrelaçados propiciando a sensação de plenitude, em que não há espaço para outra experiência, já que o sujeito encontra-se integralmente envolvido. De acordo a Luckesi (2000);

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão e as próprias atividades, por si mesmas, conduzem-nos para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos dançando, mas de fato, estamos observando com olhar crítico e julgativo como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2000, p. 21).

Ampliando a concepção acerca do fenômeno da ludicidade tal qual considerado anteriormente, depreende-se a ideia de que tal fenômeno não se restringe ao brincar e ao jogar próprios das crianças, estendendo-se as todas as outras idades na vida humana. Segundo Luckesi (2005),

(...) Há ludicidade nas atividades da criança e do adolescente e do adulto. São experiências lúdicas, mas tendo como base atos diferentes. O que permanece é o estado interno de alegria, de realização, de experiência plena. O ser humano se desenvolve, e com o desenvolvimento, os objetos de ludicidade vão se modificando, o que não quer dizer que um adulto não possa, nem deva, um dia, experimentar novamente brinquedos de sua infância e, isso, com ludicidade (LUCKESI, 2005, p. 21).

Defendo que as manifestações da ludicidade ocorrem, como bem afirmava Winnicott (1975), no espaço da transicionalidade, em que o mundo subjetivo e objetivo se encaram, não havendo superposição de uma realidade sobre a outra, mas a integração entre elas. Luckesi (2005) corrobora essa perspectiva:

O espaço potencial entre a subjetividade e sua expressão objetiva se dá na experiência da criança, do adolescente, assim como na do adulto. E é nesse espaço potencial que se dá o brincar da criança, do adolescente e do adulto. Todos brincam, ou seja, todos, em conformidade com sua idade e seus processos de maturação, em seus processos criativos, transitam do subjetivo para o objetivo. Assim o fazem os cientistas, em seus processos de

investigação; assim fazem os artistas em suas criações; assim fazem os criadores de artefatos tecnológicos; assim fazem aqueles que trazem a beleza a Terra; assim fazem as crianças que brincam nas ruas ou nos parques; assim fazem os adolescentes que, irrequietamente, criam e recriam os seus dias alegres e sorridentes (LUCKESI, 2005, p. 1).

Entendo que a experiência lúdica produz efeitos em quem a vivencia, seja na formação cívica, nas competências, nas capacidades ou nas atitudes sociais, nas relacionais, nas afetivas, nas emocionais e nas criativas. (LOPES, 2004) Luckesi (2005) atesta:

As atividades lúdicas, por serem atividades que conduzem a experiências plenas e, conseqüentemente, primordiais, a meu ver, possibilitam o contato com forças criativas e restauradoras muito profundas, que existem em nosso ser. A vivência dessas experiências, vagarosamente, possibilita a restauração das pontes entre as partes do corpo, assim como a restauração do equilíbrio entre os componentes psíquico-corporais do nosso ser (LUCKESI, 2005, p. 21).

Pensar a ludicidade em suas três dimensões: manifestações, condição de ser e efeitos é contribuir para o entendimento da misteriosa natureza humana em sua integralidade, refletindo sobre as inter-relações entre, pensar, sentir e fazer rumo a uma atuação mais consciente, plena, criativa e autoral, em que a vivência diária se torne mais permeada pelo brincar, no sentido mais amplo, conforme aqui elucidado.

2.3 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

- E que é, Emília, que você acha melhor- perguntou Narizinho, o útil ou o belo?

-Acho melhor os dois encangados, assim, como uma espécie de banana inonha. Útil e belo ao mesmo tempo. Por que é que uma coisa útil deve ser feia? Não há razão.

Fábulas, Monteiro Lobato¹

¹ LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Globo, 2010.

Na Idade Média, o pensamento baseava-se numa concepção teocêntrica, ou seja, os fenômenos eram compreendidos como meros produtos da vontade divina. A natureza era enxergada como reflexo dos atos de Deus, vista como sagrada e reveladora das leis universais, devendo ser respeitada e contemplada, a fim de se compreender a perfeita harmonia universal. Esse período também foi marcado pela obediência cega às instituições que eram autoritárias e não permitiam qualquer discordância com relação aos seus preceitos. Segundo Bauman (2007):

A auto-reprodução opressivamente monótona das formas pré-modernas de vida humana, sujeitas a mudanças lentas demais para serem notadas, proporcionava pouca inspiração, e menos coragem ainda para ruminções sobre formas alternativas de vida humana sobre a Terra, exceto nos moldes do Apocalipse ou juízo final, ambos de origem divina. Para conduzir a imaginação humana à prancha de desenho em que se esboçaram as primeiras utopias era necessário um rápido colapso da capacidade auto-reprodutiva do mundo humano - um tipo de colapso que entrou para a história como o nascimento da era Moderna (BAUMAN, 2007, p. 103).

O colapso a que se refere o autor encontra suas raízes no advento de algumas descobertas no campo da Física e da Astronomia, que vieram a inaugurar outra possibilidade de pensar o mundo, a partir do século XVI. Tais descobertas, feitas especialmente por Galileu, Copérnico e Newton, deram os estímulos para o abandono crescente da visão teocêntrica em direção à noção de mundo-máquina, composto de peças distintas. Iniciava-se o período de abandono às formas consideradas arcaicas de conhecimento, que outrora levaram o ser humano ao engano, conforme Moraes (2007):

Essa época chamada de Idade Moderna e, iniciada ao redor do século XVI, teve como fatores marcantes o Renascimento, que reposicionou o homem como centro do significado histórico - período do antropocentrismo; os grandes descobrimentos marítimos que caracterizaram o apogeu do mercantilismo; e o racionalismo, com o advento da experimentação científica. De acordo com esse modelo de ciência, o homem, como senhor do mundo, podia transformar a natureza, explorá-la e ela deveria servi-lo, ser escravizada e obedecer (MORAES, 2007, p. 33).

De acordo com Souza Santos (2010), a mentalidade científica moderna que se constituiu no século XVI, em decorrência da Revolução Científica, e ampliou-se nos séculos seguintes de maneira hegemônica, principalmente no campo das ciências naturais, apresenta, a partir dos trabalhos de seus renomados cientistas, suas principais

características: totalitarismo epistemológico e metodológico; portanto extrema confiança epistemológica, rompimento explícito e negação de caráter racional às formas de conhecer consideradas arcaicas, sendo estas a aristotélica e a medieval. Para Bauman (2007), a metáfora prática e a visão de mundo moderno são próximas da atitude do jardineiro que

(...) presume que não haveria nenhuma espécie de ordem no mundo (ou pelo menos na pequena parte do mundo sob sua guarda), não fosse por sua atenção e esforços constantes. O jardineiro sabe que tipos de plantas devem e não devem crescer no lote sob seus cuidados. Ele primeiro desenvolve em sua cabeça o arranjo desejável, depois cuida para que essa imagem seja gravada no terreno. Ele impõe esse projeto pré-concebido ao terreno estimulando o crescimento do tipo certo de plantas (especialmente a que ele mesmo semeou ou plantou) extirpando e destruindo todas as outras, agora rebatizadas de “ervas daninhas”, cuja presença sem convite e indesejada, indesejada porque sem convite, não pode se enquadrar na harmonia geral do projeto (BAUMAN, 2007, p.104).

Nesse sentido, o projeto do jardineiro - cientista moderno defende avidamente o caráter ilusório de nossa experiência imediata, rejeita toda e qualquer forma de autoridade e dogmatismo e pauta-se na ideia de observação sistemática, livre e descomprometida dos fenômenos naturais. Para tal missão, a Matemática passa à principal aliada, já que se constitui como instrumento privilegiado de análise e lógica. Desta maneira, as qualidades do que se quer conhecer passam a ser esvaziadas em função de seus aspectos quantificáveis e das regularidades observáveis, o que leva à formulação das leis da natureza. (SOUZA SANTOS, 2010)

O conhecimento que se baseia na construção de leis pressupõe uma concepção de estabilidade e repetição contínua do passado. Surge daí, principalmente, a ideia de mundo-máquina, formado por partes que funcionam estavelmente e que é, portanto, facilmente cognoscível, a partir da análise de suas partes constituintes. Tal ideia é o símbolo da ascensão da sociedade burguesa e torna-se a principal hipótese da Época Moderna, o mecanicismo.

Ao mecanicismo, é subjacente uma forma de conhecimento utilitário, com o principal objetivo de manipular a realidade, o que se encaixa bem tanto no contexto das ciências naturais, quanto das ciências sociais, em consonância com os reais interesses burgueses. As ciências sociais nasceram a partir de um viés epistemológico e metodológico das ciências naturais.

A Ciência Moderna, assentada sobre a ideia de análise (divisão em partes menores) e da primazia da razão como única capaz de revelar o conhecimento verdadeiro em detrimento das demais instâncias da existência humana, despreza a percepção de totalidade e complexidade inerentes a qualquer experiência. Assim, ao invés de integração, tal sociedade passou a valorizar a dissociação de elementos de uma mesma realidade complexa (ANDRADE E SILVA, 2007).

É inegável que o desenvolvimento da Ciência Moderna foi muito importante para o conhecimento de muitos terrenos nunca antes adentrados pelo ser humano, assim como para o crescimento da tecnologia, que revolucionou a vida das pessoas. Para Bauman (2007), a Sociedade Moderna representou, inclusive, o terreno fértil para o nascimento e livre respirar das utopias, já que da mentalidade pré-moderna de uma ordem divina inexorável, passa-se à possibilidade de um mundo construído à vontade humana. Não obstante, concordamos com Moraes (2007), quando ela declara:

(...) Mas, como tudo na vida tem dois lados, esse fato acarretou também um pesado ônus, que provocou uma significativa perda para a raça humana em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores ao direcionar atenção e importância para tudo o que fosse mensurável e quantificável. O mundo foi ficando árido, morto, incolor, sem paladar, cheiro consciência e espírito (MORAES, 2007, p. 39).

O filósofo Schiller, que viveu no século XVIII, já diagnosticava o caráter predominantemente utilitário estimulado na Sociedade Moderna industrial:

(...) A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, é roubada de todo o estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito da investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão se estreitando à medida que a ciência amplia as suas (SCHILLER, 2013, p. 23).

Em sua renomada obra *A educação estética do homem*, Schiller (2013) faz uma análise cultural acerca da Sociedade Moderna, advertindo para a tendência de que ela conduzisse a um duplo descaminho a partir da unilateralização:

De onde vêm, pois, esse domínio ainda tão geral dos preconceitos e esse obscurecimento das mentes, a despeito de toda a luz que a filosofia e experiência acenderam? Nossa época é ilustrada, isto é, descobriram-se e tornaram-se públicos, conhecimentos que seriam suficientes, pelo menos, para a correção de nossos princípios práticos. O espírito de livre investigação destruiu os conceitos ilusórios que por muito tempo vedaram nosso acesso à verdade, e minou o solo sobre o qual a mentira e o fanatismo ergueram seu trono. A razão purificou-se das ilusões dos sentidos e dos sofismas enganosos, e a própria filosofia, que a princípio fizera-nos rebelar contra a natureza, chama-nos de volta para seu seio com voz forte e urgente - onde reside, pois, a causa de ainda sermos bárbaros? (SCHILLER, 2013, p. 45).

Para Schiller (2013), um ser humano cindido não poderia ser conduzido à liberdade, e o conhecimento que não é também dotado de sensibilidade torna-se incapaz de melhorar a vida, bem como de tornar-se, ele mesmo, melhor. Uma razão enrijecida com suas fronteiras fielmente vigiadas, torna o ser humano insensível, conduzido à barbárie. Por outro lado, um cultivo exacerbado dos instintos, da natureza e da sensibilidade pode incorrer na formação de um ser humano rude, conduzido à selvageria. Para ele, o ser humano no sentido mais elevado da palavra, seria, pois, uma unidade capaz de honrar o caráter objetivo e genérico assim como o subjetivo:

(...) Quando as duas qualidades se unificam, o homem conjuga a máxima plenitude de existência à máxima independência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de nele perder-se e submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade da razão (SCHILLER, 2013, p. 64).

Esta liberdade plena pela integração da entidade humana, harmonizando os dois impulsos - selvageria e barbárie conduziriam ao impulso lúdico, em que o sensível e o racional atuam reciprocamente potencializando e limitando a atuação do outro:

Na mesma medida em que toma às sensações e aos afetos a influência dinâmica, ele [o impulso lúdico] os harmoniza com as ideias da razão e, na medida em que despe as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos (SCHILLER, 2003, p.71).

Schiller (2013) destacava, entretanto, que a unificação entre sensibilidade e razão só poderia ocorrer através de uma ponte: a educação estética, a vivência do estado de beleza que faria nascer o estado moral:

A passagem do estado passivo da sensibilidade para o ativo do pensamento, e do querer dá-se, portanto, somente pelo estado intermediário da liberdade estética, e embora este estado, em si mesmo, nada decida quanto a nossos conhecimentos e intenções, deixando inteiramente problemático nosso valor intelectual e moral, ele é ainda assim, a condição necessária sem a qual não chegaremos nem a um conhecimento nem a uma intenção moral. Numa palavra: não existe uma maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético (SCHILLER, 2013, p.109).

Para este filósofo, a formação de uma cultura estética para a eclosão do estado lúdico seria imprescindível ao projeto iluminista de acender as luzes do conhecimento; entretanto advertiu para o fato de que seria uma tarefa demorada, “para mais de cem anos.” Projetou a materialização de seu ideal para um futuro longínquo, o início do século XX que, para nós, já é passado. Estamos no século XXI e ainda somos assombrados pela falta de equilíbrio entre as polaridades.

É possível perceber que a Sociedade Moderna Industrial e seu paradigma epistemológico nos deixaram como legado a idealização do alcance da verdade pura dos fenômenos através de uma razão instrumental, saber dos especialistas, que buscam legitimar seu conhecimento através de uma relação prática com a vida, em que a visão mítica, as festas, os rituais, a socialização e a dinâmica do cotidiano são relegados ao *status* de saber menor. Conforme asserção de Maffesoli (1998),

(...) E é quando autonomiza-se em relação à cotidianidade que a razão assume essa soberanidade um pouco distante que lhe conhecemos, que lhe dá o porte imperioso, senão desdenhoso, de que ela se reveste com tanta frequência. Quando o conhecimento se torna um fim em si, abstratiza-se, passando a não ser gerido senão por suas próprias leis. Nesse momento, só importa o jogo das ideias, jogo que, é claro, vale tanto quanto qualquer outro, mas cuja seriedade ou, para dizer o mínimo, cuja pertinência pode levantar dúvidas (MAFFESOLI, 1998, p. 48).

Em outras palavras, privilegiou-se o conhecer e o agir no mundo de forma instrumental, calculista, mecanicista e conceitual em detrimento das múltiplas expressões da vida em seus diversos saberes, especialmente o saber corporal, detido pelos nossos sentidos: a hierarquização do inteligível sobre o sensível (DUARTE JR., 2004).

A estesia (capacidade de sentir ou sensibilidade) tem constantemente sucumbido ao domínio da anestesia(incapacidade de sentir pela negação dos sentidos), acarretando

um desequilíbrio que pode ser percebido nas diversas áreas da atuação humana, como bem pontua Duarte Jr. (2010):

(...) Encontramo-nos num verdadeiro limite entre civilização e barbárie, estando esta, porém instrumentalizada por todas as maravilhas científicas e tecnológicas proporcionadas por aquela (*vide* os artefatos nucleares ao alcance dos grupos extremamente preconceituosos e fanaticamente religiosos, por exemplo). O desrespeito à vida, a todas as formas de vida, campeia ao redor, com assassinatos banais, gangues enfurecidas, destruição do meio ambiente e o lucro fácil vencendo a preservação das condições vitais do planeta. Parece que estamos nos tornando cada vez mais insensíveis, não só em decorrência do tipo de vida e educação a que estamos submetidos, mas também como um mecanismo de defesa em face dessa brutalidade crescente e amedrontadora (DUARTE JR., 2010, p. 25).

Podemos refletir, concordando com Schiller (2013) que o apelo crescente à dominação do mundo pela razão tem conduzido, paradoxalmente, a sociedades que cada vez mais chegam ao extremo do irracionalismo com suas características perversas. Para MAFFESOLI (1998) não é diferente:

Assim, será preciso ver, nos diversos campos de concentração, a expressão de um irracionalismo anacrônico, ou a de um racionalismo que leva aos limites extremos suas faculdades organizadoras? Para além de nossas certezas habituais, e de um moralismo de bom tom, a pergunta merece ser feita. O mesmo para as guerras, as carnificinas, os genocídios, os racismos ou os diversos processos de exclusão que pontuam a vida diária (MAFFESOLI, 1998, p. 29).

Verifica-se que o ser humano que pensa, sente e faz tem sido limitado às instâncias da cognição e atuação prática da vida, excluindo sua dimensão anímica, grande responsável pela atribuição de sentido e significações do que se pensa e das experiências vivenciadas. O interesse meramente prático que tem orientado, de forma predominante, nossas ações diárias, restringe nossa atuação ao sentido utilitário e usual do que nos rodeia, havendo pouco espaço para imaginação, já que o que é dado é o que existe e deve ser utilizado de acordo com sua função. Assim é que podemos nos perguntar:

- Para que serve uma casa?

Ao que prontamente respondemos:

- Para morar.

Segundo essa abordagem puramente prática, pouco importa a cor das paredes, o tamanho dos cômodos, a vista da janela, se o vizinho tem uma janela tão próxima à nossa que vive quase dentro de nossa casa, qual o odor do ambiente e os sons que dele emanam ou se produzem e as relações tecidas com a vizinhança. Parece exagero, mas ao lembrarmos-nos dos conjuntos habitacionais e demais construções em nossas cidades, podemos compreender de forma simples o que aqui estou chamando de percepção exclusivamente prática e sua influência na vida contemporânea.

Ao supervalorizar unilateralmente uma instância da realidade social, amputamos uma parte essencial de nós mesmos, aquela que concerne à criação, à imaginação, compartimentando nossa personalidade e vivências em parcelas que não se comunicam entre si. É neste sentido que defendo como desnecessária a separação entre vida social racional e vida privada sentimental, mas ao contrário, advogo por uma “sinergia da razão com o sensível” ou uma “razão sensível” (MAFFESOLI, 1998). Vislumbro como uma alternativa a uma vida anestésica, na qual “o intelecto avantajado enfarta um coração apequenado” (DUARTE Jr., 2010, p.26), uma percepção estética da vida. De acordo com Hillman (1993),

A palavra em grego para percepção ou sensação era *aisthesis*, que significa na origem “inspirar” para dentro, a respiração entrecortada. “A-há”, o “uhh” da respiração diante da surpresa, do susto, do espanto, uma reação estética à imagem (*eidolon*) apresentada. Na psicologia grega antiga e na psicologia bíblica, o coração era o órgão da sensação: era também o lugar da imaginação. O senso comum (*sensus communis*) alojava-se dentro e em volta do coração e sua função era apreender imagens. (...) A função do coração era estética. Sentir e imaginar o mundo não se separam na reação estética do coração como em nossas psicologias posteriores derivadas dos escolásticos, cartesianos e empiristas britânicos (HILLMAN, 1993, p. 17).

Encontro na citação de Hillman (1993) acerca do sentido primordial da palavra estética, que é de origem comum à palavra estesia, pistas que conduzem ao que aqui concebo como experiência estética, a qual pode nos proporcionar outra qualidade intencional diante da realidade para além da experiência prática, em que nossos sentidos e sentimentos são considerados no processo de relacionar-se e conhecer para saber, saborear, incorporar os elementos do mundo (DUARTE JR., 2004).

O sentido mais usual da palavra estética está relacionado à vivência da beleza, inicialmente considerada como atributo do próprio objeto, dotado de características que o tornavam “harmonioso”, conforme padrões pré-estabelecidos. Com o tempo, a experiência estética ou de beleza passou a ser mais identificada com a noção de percepção poética. Vide a compreensão de Duarte Jr.(2010), com a qual coaduno:

O poético indica uma maneira de o ser humano se relacionar com o mundo, uma forma de intencionalidade, como se diria na fenomenologia. Trata-se de uma colocação específica da consciência, pela qual os objetos são apreendidos de outro modo que não o corriqueiro. Tal consciência revela a dimensão poética, quer dizer, estética, das coisas ao redor. Muitos autores, por conseguinte falam do estado poético em que podemos às vezes nos encontrar.

Neste estado, a dimensão poética do mundo que então se nos revela consiste naquilo que precisamente podemos chamar de poesia. O estado poético permite-nos o descortino da poesia que habita a realidade. A poesia surge, portanto, como uma forma de as coisas se darem ao homem quando este se acha imbuído do estado poético (DUARTE JR., 2010, p.73).

A vida cotidiana é enriquecida com a percepção poética ou estética, por permitir uma relação em que corpo, intelecto e sentimento componham a experiência, colocando entre parênteses as regras da realidade diária e a mediação dos símbolos conceituais e devolvendo ao sensível sua capacidade de apreender e compreender as múltiplas facetas do que se vive.

(...) É assim que procede a poesia. É assim, igualmente, que opera o mundo poético: fazer sobressair aquilo que é, já, aqui, e dar-lhe um estatuto epistemológico. A poesia age sobre a subjetividade individual, o mundo poético do conhecimento mostra o significado da subjetividade de massa em ação em todos os fenômenos que constituem a vida social (MAFFESOLI, 1998, p.193).

Quando o ser humano busca capturar ou registrar sua percepção estética de algo, surge a obra de arte, que é a criação de formas perceptivas e expressivas do sentimento humano (LANGER, 2011). A arte é capaz de captar da experiência aquilo que a linguagem verbal não consegue, porque esta última é a simbolização do conceito e no que tange ao mundo dos sentimentos, conceitos não se mostram capazes de penetrar em seu verdadeiro significado (DUARTE JR, 2009).

Como explicar conceitualmente um sentimento sem nos valer da linguagem poética e sua principal filha, a metáfora? Sobre a metáfora e sua relação com a vida social, fala-nos Maffesoli (1998):

(...) a metáfora é um instrumento privilegiado, pois se contentando em descrever aquilo que é, buscando a lógica interna que move as coisas e as pessoas, reconhecendo a parcela de imaginário que os impregna, ela leva em conta o “dado”, reconhece-o como tal e respeita suas coibições. É isso propriamente que pode fornecer à inteligência social toda a sua amplitude; é isso, propriamente, que permite ter em mente a sinergia da matéria e do espírito, e elaborar uma verdadeira razão sensível (MAFFESOLI, 1998, p.152).

A poesia presente nas diversas manifestações artísticas permite a ampliação dos limites da linguagem verbal para a relação com a complexidade que concerne à subjetividade humana em seu estar no mundo. Nossa compreensão é ampliada pela afirmação de Morin (2012):

A poesia, que faz parte da Literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a Literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente - sujeitos à utilidade e à funcionalidade -, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível.

As artes levam-nos à dimensão estética da existência e- conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte- elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente.

Trata-se enfim de demonstrar que, em toda grande obra de Literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana (MORIN, 2012, p. 45).

A Arte é também concomitantemente desencadeadora e produto de ações criativas. De forma que quanto mais tivermos experiências estéticas através das artes, mais ampliaremos nosso olhar sobre o mundo e encontraremos diversas ferramentas para ressignificar o conhecido, transformando-o em saber que se abre em novas possibilidades e pode propiciar a mudança da realidade em que se vive. Duarte Jr. (2007) propõe:

(...) Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória de causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a

percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação (DUARTE JR., 2007, p. 91).

É neste sentido que afirmo ser a Arte e suas manifestações mais comumente conhecidas: Pintura, Literatura, Escultura, Desenho, Teatro, Dança, Cinema, os instrumentos mais potentes para a eclosão da experiência estética; todavia não consistindo na única possibilidade, já que um cessar da concepção meramente utilitária do que nos rodeia, ampliando nossa percepção para a visão poética da vida corriqueira, pode se dar nas trilhas, sons, imagens, palavras e histórias do cotidiano. É uma mudança de perspectiva na qual nossa sensibilidade, o pensamento e ação prática se conciliam, permitindo que consigamos fruir e usufruir da beleza da poesia cotidiana e converter toda a vida em Arte, porque será concretização de nossa visão poética diante dela.

2.4 ABORDAGEM PEDAGÓGICA LUDOESTÉTICA

Nossa sociedade atual vem sendo chamada por alguns de Pós-Moderna e muitos concordam que passamos por um momento de quebra do paradigma Moderno, entretanto, é muito fácil perceber como ainda estamos tão arraigados à compreensão reducionista do mundo e de nós, seres humanos, como máquinas divididas em partes, mormente quando se observam as antigas e atuais teorias e práticas pedagógicas o que, a meu ver, tem grande influência sobre o desempenho dos estudantes. D'Ávila (2007) chega a dizer que o não aprender, doença crônica nas escolas públicas, em geral, pode advir da falta de articulação dos fatores afetivos e cognitivos.

O paradigma científico baseado na Ciência Clássica influenciou significativamente a concepção acerca dos processos educativos, compartimentalizando o conhecimento, dissociando-o da vida dos educandos, tal qual um laboratório se organiza no sentido de eliminar as variáveis, medir e quantificar, a partir de padrões pré-estabelecidos. Conforme Moraes (2007, p.99),

O conhecimento decorrente de um sistema educacional fechado é transmitido e transferido; o processo de ensino-aprendizagem é estruturado de acordo com a capacidade de uma transmissão mais eficiente e eficaz. Num sistema

fechado, o importante não é a ação do sujeito que aprende e sim a forma como algo está sendo transmitido e copiado. O conhecimento é fragmentado em disciplinas isoladas, distintas e distantes das experiências, dissociadas da vida. Nesse tipo de sistema, a teoria precede a prática, ou existe uma lacuna entre ambas (MORAES, 2007, p.99).

O processo de levar a conhecer foi se desenvolvendo no sentido de privilegiar uma única forma de aprender, centrada na inteligência, em que as instâncias subjetivas, valores e emoções de quem ensina e aprende são desprezadas, consoante ao denunciado por Morin (2012),

Os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira (MORIN, 2012, p.15).

Os princípios sobre os quais ainda se assenta a maioria de nossas práticas pedagógicas têm se revelado inadequado para atender às necessidades múltiplas do educando e auxiliá-lo no processo de aprendizagem, tendo em vista as grandes carências qualitativas e quantitativas apresentadas por nosso sistema educacional.

Desprestígio da profissão docente, violência escolar, evasão e repetência são alguns exemplos dos desafios educacionais enfrentados atualmente, especialmente pela instituição escola que clama por soluções criativas. Um paradigma se estabelece na busca de respostas para sua época, por outro lado,

(...) A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Dentro do contexto teórico vigente, as soluções pareciam impossíveis de serem alcançadas, e o referencial utilizado parece incapaz de solucionar os problemas mais prementes (MORAES, 2007, p. 55).

Concordo com Morin (2009) que se faz premente uma reforma no pensamento e no ensino, a fim de que sua missão principal seja formar cidadãos capazes de encarar os desafios de seu tempo. E nosso tempo é composto por realidades e desafios cada vez mais complexos, polidisciplinares, transversais e multifacetados, sendo que

A inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão em longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos maiores problemas que enfrentamos (MORIN, 2012, p.14).

No início do século XX, novas descobertas no campo das ciências, especialmente no campo da Física, anunciaram uma nova maneira de pensar sobre os fenômenos, o ser humano e o universo, o que, de acordo com Morin (2012), pode contribuir para a formação de uma cabeça bem feita ao invés de uma cabeça bem cheia, ou seja, um ensino que não se pautar no acúmulo de informações e transmissão de conhecimentos, mas que favoreça uma nova forma de pensar alegre e livre que nos permita viver melhor, a partir de um pleno emprego da inteligência.

O Paradigma Emergente, decorrente do novo espírito científico inaugurado na aurora do século passado, tem influenciado as diversas teorias do conhecimento e traz em seu bojo a noção de totalidade e integração de elementos que outrora pareceriam antagônicos, tal como, corpo/mente, razão/emoção e sujeito/objeto. A Física Quântica e a Teoria da Relatividade tiveram importante papel nesse processo, Moraes (2007),

Tanto na teoria da relatividade, quanto a teoria quântica implicam a necessidade de olhar para o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo, incluindo o observador e seus instrumentos, fundem-se numa totalidade. Um todo indivisível em movimento fluente caracterizando o estado efetivo das coisas. A totalidade é o ponto vital de qualquer paradigma que surge dessas ideias (MORAES, 2007, p. 70).

As ideias estruturantes oriundas de tais descobertas científicas também têm ecoado no campo das ciências educacionais. Nota-se, por exemplo, crescentes discussões acerca de uma Pedagogia Integradora dos diversos aspectos da entidade humana, conforme proposto por Morin (2012, p. 43) “Todas as disciplinas, tanto das ciências naturais como das ciências humanas, podem ser mobilizadas, hoje, de modo a convergir para a condição humana.” Aplicadas ao ensino, tal concepção aponta que:

(...) é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. De fato, a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação,

formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global. A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar saberes torna-se um imperativo da educação (MORIN, 2012, p. 24).

É inegável que tenhamos alcançado significativos progressos no que tange à produção bibliográfica, com relação às novas teorias educacionais, capazes de fundamentar um projeto pedagógico mais coerente com os anseios e necessidades do ser humano contemporâneo. No entanto muito pouco ainda se tem feito no sentido de uma prática pedagógica inovadora, alinhada com a vida e a realidade do educando, contextualizada e que busque entender e desenvolvê-lo em sua totalidade, para que aprendizagem não seja sinônimo de adestramento.

Como o ensino pode ser contextualizado, se a maioria das práticas educativas ainda convergem para a falta de relação com o universo circundante e suas formas, cheiros, sabores, sons, texturas, mitos, sonhos e ritualísticas cotidianas? Concordo com Luckesi (2013) quando ele afirma que:

Acredito que necessitamos olhar para os conteúdos escolares como recursos fundamentais pelos quais os educandos se formam e se desenvolvem e não simplesmente como um conjunto de informações que deverão ser retidas e, depois, repetidas nas provas. Os conteúdos escolares são expressões de experiências vivas, que, em interação com a experiência do educando, permite-lhe constituir-se como ser humano e como cidadão. A aprendizagem, então, não será meramente cognitiva, mas muito, além disso, será vital, onde se fará presente corpo, mente e coração, o que inclui cognição, porém sem dissociá-la de tudo o mais (LUCKESI, 2013, p. 46).

É nesse contexto que proponho aqui uma abordagem pedagógica ludoestética a ser pensada, sentida e realizada. Uma abordagem que lastreará uma prática pedagógica com elementos da ludicidade e propiciadora de experiências estéticas, qualitativamente satisfatórias, o que conduzirá, no mínimo, a uma realidade mais democrática cognitivamente com menos repetentes, menos evadidos e menos excluídos. De acordo com Rabello (2013):

O exercício da felicidade passa pela recuperação do tempo civilizatório, ancestral, escamoteado pela razão instrumental, pois afinal de contas, reconhecer que fomos mal sucedidos no campo da prevenção do sofrimento implica busca de uma remediação possível. Nesse sentido, a crítica da sociedade que adoce o indivíduo, coloca-se como fundamental. E aqui se

inscreve a recuperação das dimensões lúdica e estética, como forma de reinventar a escola, não apenas como local de aprendizagem, mas também como lugar de vida e de atendimento às adversidades (RABELLO, 2013, p.104).

Milito a favor de uma perspectiva pedagógica mais alinhada às necessidades da contemporaneidade e com paradigma epistemológico dela decorrente, ou, nos termos de Luckesi (2000), de uma perspectiva lúdica da pedagogia:

A prática educativa lúdica, por ter seu foco de atenção centrado na plenitude da experiência, propicia tanto ao educando quanto ao educador oportunidade ímpar de entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com o outro. Para uma prática educativa lúdica é necessário uma teoria que leve em consideração o ser humano na sua totalidade biopsicoespiritual, na medida em que se assenta no corpo, organizando a personalidade e estabelecendo crenças orientadas na vida (LUCKESI, 2000, p. 40).

Em minha concepção, um ensino não se faz lúdico pura e simplesmente pela inclusão de atividades lúdicas, tais como jogos, brincadeiras e diversão, mas deixando margem para uma disparidade com o conteúdo curricular. O que define um ensino como lúdico é, primordialmente, o fato de ele ser capaz de envolver o educando por inteiro, servindo-se das metáforas criativas e de um olhar flexível sobre o conteúdo a ser estudado (LUCKESI, 2005).

Ao envolver todo o ser do educando, estamos praticando uma educação lúdica e colaborando para a consolidação da aprendizagem em nossos alunos, pois investiremos na formação do ser humano em suas extensões intelectivas, sensíveis, sensoriais, sociais e práticas. Concordo com d'Ávila (2007) quando ela afirma que a aprendizagem ocorrerá significativamente quanto mais formos capazes em nosso fazer pedagógico, de aliar o pensar ao fazer e ao sentir, ou seja, contemplar através do ensino não apenas a cognição, mas também os sentimentos e as ações. O que também apresenta Gomes (2013):

Creio que a educação lúdica passe por aí. Ao invés de podar, de reprimir, de excluir essa explosão de vida em nós, o que normalmente acontece nos sistemas que criamos para dar conta de nosso desenvolvimento-ou o que creditamos como desenvolvimento, essa educação promova,

conscientemente, subsídios para fortalecer a expansão dessa vida que pulsa em nós, seres humanos (GOMES, 2013, p.120).

Para mim, uma educação também estética que conduza a uma visão poética, especialmente despertada pela Arte, consiste no principal elemento integrador das três instâncias da personalidade humana- pensar, sentir e agir, já que ao despertar o mundo dos sentimentos, propiciamos a relação entre interioridade e exterioridade do aprendiz, aquele que pode finalmente se apropriar do seu processo de aprendizagem e enriquecer sua vida plenamente com o que aprendeu. Pois, como nos assegura Duarte Jr. (2006),

(...) uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique devida atenção, propiciando seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana (DUARTE JR., 2006, p. 171).

Neste contexto, a relação com o ato de conhecer, atuar e saber toma uma dimensão ampliada, pois se constitui do próprio tecido da vida em suas diversas tramas. Nos termos de Maffesoli (1998):

É para dar conta disso que o intelectual deve saber encontrar um *modus operandi* que permita passar do domínio da abstração ao da imaginação e do sentimento ou, melhor ainda, de aliar o inteligível ao sensível. Retomando uma temática já longamente desenvolvida por mim, saber unir o “formismo”, estabelecimento de grandes quadros de análise, e a descrição empática das situações concretas dadas. Assim fazendo, à imagem do poeta, ele se torna capaz de evocar aquelas ideias mobilizadoras, aqueles “mitos encarnados” em ação na estruturação social. Haveremos, então, de encontrar aquela “fruição pensante”, ou ainda, o que Goethe no Fausto, denomina “fruição acompanhada de consciência” (Genuss mit Bewusstsein) própria a exprimir a fruição da vida em suas diversas modulações (MAFFESOLI, 1998, p.196).

Defendo uma concepção pedagógica que não subordina o saber sensível ao inteligível, mas ao contrário, por incluí-lo como imprescindível nos processos de ensinar e aprender, torna-se solo fértil para o crescimento das sementes da educação estética, que pretende não se restringir ao mero acúmulo de saber, porém propiciar raízes para o crescimento de um conhecimento que verta possibilidades de um viver melhor, como Morin (2012) nos apresenta:

O aprendizado da vida deve dar consciência de que a “verdadeira vida”, para usar a expressão de Rimbaud, não está tanto nas necessidades utilitárias- às quais ninguém consegue escapar-, mas na plenitude de si, e na qualidade poética da existência, porque viver exige de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as ações humanas (MORIN, 2012, p. 54).

Acredito que Duarte Jr. (2010) acrescenta qualidade às nossas reflexões neste sentido quando afirma que:

(...) deve-se entender a educação estética exatamente como processo de auxiliar o desenvolvimento da percepção poética. Um processo pelo qual se busca levar os educandos a desenvolver em si o estado poético, a conseguir equilibrar as duas formas fundamentais de relacionamento humano com a realidade: a estética (ou poética) e a prática (ou prosaica). Para tal trabalho, as artes são, com efeito, convocadas como instrumento educacional; porém a educação estética não se restringe ao seu emprego. Tudo aquilo que ajude a refinar nossa sensibilidade, a acurar nossos sentidos, pode se tornar parceiro em tal jornada, feito a culinária e seus sabores, os cantos dos pássaros ou os diversos aromas presentes na natureza (DUARTE JR., 2010, p.74).

Ressalto aqui a importância da dimensão estética, enquanto dimensão estruturante do indivíduo, devendo, portanto permear toda a estrutura de ensino e não se limitar a estar presente em aulas de Artes e atividades comumente concebidas como lúdicas a serem utilizadas de maneira a “abrandar” as dificuldades ou servir de isca para o ensino dos conteúdos, Morin (2012): “Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas da vida, em seus múltiplos sentidos”.

Mais do que fazer atividades artísticas ou divertidas na escola, julgo que o cerne da questão é fazer da escola e do ensino uma verdadeira experiência estética, desenvolvendo um estado de sensibilidade e criatividade, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem significativo (D’ AVILA, 2007) ou lúdico. O que Duarte Jr.(2009) também corrobora:

(...) A finalidade da arte-educação deve, ser sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética. E consciência estética, aí, significa muito mais do que a simples apreciação da arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no fazer cotidiano (DUARTE JR., 2009, p. 73).

Podemos depreender, desta maneira, que abordagem pedagógica ludoestética consiste em uma concepção e prática de ensino voltadas para o desenvolvimento integral e integrado do sujeito e que encontra na experiência estética da arte, em suas múltiplas linguagens, seu mais precioso ingrediente. Uma prática educativa lastreada por uma concepção ludoestética não despreza o saber advindo da realidade do educando e é capaz de envolvê-lo plenamente com o conteúdo a ser aprendido através de atividades que conciliem a motricidade, a emoção e a cognição.

A abordagem pedagógica ludoestética pode contribuir para a aprendizagem significativa, permeada de sentido e com o propósito principal de desenvolver o indivíduo em suas diversas dimensões, por estar comprometida com a evocação de vivências plenas para que ele desempenhe de maneira sadia, ativa e inovadora os papéis a que se proponha. Nas palavras de Morin (2012, p.11), “assuma a parte prosaica e viva a parte poética de nossas vidas.” Neste contexto, os conteúdos fazem-se aliados nessa missão e a percepção poética, o fio condutor da cognição à ação e vice-versa, nos processos educativos.

2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA LUDOESTÉTICA

Imprescindível para a concretização de um projeto pedagógico ludoestético é a atuação (cri) ativa do professor, pois que práticas mecânicas se constituem, geralmente, em um entrave para a evocação de vivências plenas e experiências estéticas. Como atender aos princípios de integração sujeito-objeto, desconsiderando a especificidade de cada realidade? Ou, ainda, como fazer eclodir o potencial criador dos educandos partindo de atividades desprovidas de autoria, ousadia, sentido e significação?

Olhando por esse viés, faz-se importante refletir sobre o que diz Freire (2009, p.95): “(...) Como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.” A maior parte de nosso professorado é fruto de uma educação predominantemente fragmentadora, dissociada da plenitude da vida em suas múltiplas manifestações. Como poderão conduzir processos de aprendizagem, superando a noção de que o espaço

educativo seja puramente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, para se converter num verdadeiro espaço de produção de saberes com o enraizamento nos atores e dinâmicas sociais, se não vivenciaram tais experiências? Duarte Jr., (2006) também comparte esta perspectiva:

(...) Uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo. Neste sentido, a tarefa de sensibilizar e desenvolver os sentidos, fazendo-se acompanhar de uma visão criticamente filosófica de seu papel na obtenção do saber, compete prioritariamente aos nossos cursos de formação de professores, às licenciaturas, levadas a efeito no âmbito do Ensino Superior. Uma tarefa, sem dúvida, difícil e árdua, pelo comprometimento atual de tais Instituições com a mentalidade instrumental e utilitária estabelecida pelo mercado (DUARTE JR., 2006, p. 206).

A formação docente é uma ação contínua que envolve vários fatores e instâncias (VEIGA, 2012), desde a história de vida de cada educador, passando por sua formação inicial, continuada e sua prática. Entretanto, muitas das propostas de formação docente ainda se assentam sobre um modelo de transmissão do conhecimento, no qual uma teoria é trazida para ser passada, dissociada do contexto, enaltecendo uma imagem de professor ideal (IMBERNÓN, 2010), que dominando a teoria, terá sucesso na prática pedagógica. Muito próximo ao que Tardif (2011) aponta:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2011, p. 270).

Tal modelo aplicacionista permanece a ser legitimado nos programas de formação continuada, especialmente na educação pública, concebendo o professor como um tecnólogo do ensino. Neste sentido, a formação se organiza buscando desenvolver no professor competências para ensinar os alunos a alcançarem bons resultados nas avaliações externas. De acordo com Veiga (2012), nessa perspectiva:

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber-fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir da definição do que fazer (VEIGA, 2012, p.17).

O enfoque é sempre de uma formação centrada na aplicação dos conhecimentos adquiridos a partir do estudo da teoria, apenas deslocando-se o eixo ora para saber ensinar, ora para fazer aprender. Parece-me que a concepção reinante é de que como o educador é um adulto que se propõe a ensinar a outros, desenvolverá suas habilidades a partir da prática do que lhe trazem pelo simples exercício cognitivo, pois que vivenciar pertence a uma necessidade do aprendiz, como se ele não fosse aprendiz por estar se formando para ensinar. Mas como bem assinala Freire (2009), aos formadores dos educadores cabe refletir que:

(...) num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo (...). Fora disso, me emaranho na rede de contradições em que meu discurso, inautêntico, perde a eficácia (FREIRE, 2009, p. 48).

Concebo que a formação docente, como qualquer prática educativa, deva estar comprometida com a emancipação do educando, neste caso, o professor em formação, que não é objeto de seu processo formativo e sim, sujeito principal dele. Como diria Imbernón (2010, p.26): “Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.” Além disso, deve desenvolver-se no sentido de ser uma ação contínua, que atribua valor significativo à prática pedagógica em toda a sua complexidade - contexto social, político, cultural, estético e subjetivo, conforme Moraes (2010) destaca:

É a complexidade que nos ajuda a melhor compreender e explicar a realidade educacional, esclarecendo-nos que esta não é apenas feita de racionalidade e fragmentação, mas também de processos intuitivos, emocionais, imaginativos e sensíveis. Isto porque nós, seres humanos, somos também feitos de poesia e de prosa, de emoção, de sentimento, de intuição e de razão, e tudo isto, orgânica e estruturalmente, é articulado em nossa corporeidade (MORAES, 2010, p. 184).

Uma formação docente que tenha como objetivo contribuir para que os professores se formem continuamente, para desenvolver uma prática pedagógica que valorize os sujeitos em sua inteireza, considerando os diferentes saberes como complementares e necessários para a promoção da aprendizagem significativa não deve privilegiar apenas um aspecto, como se fosse linear a trama complexa das relações de ensino e aprendizagem.

Concordo com Veiga (2012) para quem o processo didático deva se dar numa perspectiva relacional. São ações objetivas e mundos subjetivos de diferentes sujeitos que se entrelaçam na prática pedagógica. Não faz sentido subordinar os primeiros aos segundos já que são justamente aqueles a enriquecer estes, dotando-os de significados.

O desenvolvimento de uma prática pedagógica ludoestética, mais do que aprender a teoria acerca dos processos de aprendizagem ou de conhecer profundamente o que se diz e escreve acerca da importância da ludicidade e da experiência estética para uma prática mais significativa, envolve uma outra relação intencional diante do processo educativo, exige que tal concepção se torne corporificada em práticas cotidianas, uma postura ludoestética diante da vida.

É esse panorama que enseja para uma formação docente inovadora, consoante com as necessidades de nossa época, que clama por soluções criativas no cenário educacional. Defendo uma formação docente balizada a partir de uma concepção complexa e sistêmica dos processos, propiciadora de experiências estéticas que conduzam à ludicidade, assim como Luckesi (2014) nos adverte:

(...) sob a ótica lúdica, importará que esse profissional esteja internamente pleno e bem, à medida que lidera os educandos em sua aprendizagem. Sendo o líder da sala de aula, “se seus olhos brilharem com o que faz”, os olhos dos seus educandos também brilharão. Contudo, se “seus olhos forem melancólicos”, os dos seus estudantes também serão (LUCKESI, 2014, p. 22).

Todavia, devemos estar atentos para o fato de que uma formação não se faz lúdica pura e simplesmente pela inclusão de atividades lúdicas, tais como jogos, brincadeiras e diversão como já fora assinalado anteriormente aqui, mas deixando margem para uma disparidade com o conteúdo curricular. “Não se trata, de defender perspectivas de mitificação da prática ou modalidades de anti-intelectualismo na

formação de professores” (NÓVOA, 2009). Porém, de uma estrutura formativa que seja capaz de envolver o docente em estados de consciência integrada através de atividades que conciliem a prática, a emoção e a cognição. Assim como Andrade e Silva (2007),

Estou propensa a considerar que, somente quando o educador em formação for verdadeiramente concebido em sua dimensão integral, aquela em que a mente não mais se sobreponha ao corpo e à emoção, mas, sobretudo, forme com estas um todo coerente e indissociável, é que as teorias aprendidas não mais serão a expressão de um conhecimento desconexo, que reflete a técnica de esartejamento mental que ainda vigora em nossas escolas. Somente quando for possível, no dia a dia de nossos cursos de formação docente, articular harmoniosamente o sentir, o pensar e o agir, unindo-se o objetivo e o subjetivo da experiência humana, é que se poderá dizer que a *práxis* pedagógica de nossas Instituições educativas, acompanhando o movimento científico emergente, buscará desenvolver o ser humano em sua totalidade-missão primeira da educação (ANDRADE E SILVA, 2007, p.169).

E é por assim acreditar, que alvitro uma formação para e com o Magistério que inclua a escola da vida como principal matéria, em que as realidades objetiva e subjetiva do professor em formação contínua tramem um tecido que subsidie saltos de aprendizagem para todos os envolvidos nesse processo, porque estimulador de sobressaltos diante do que aprende. Luckesi (2000) também corrobora quando destaca:

Formar-se a si mesmo como educador e servir de suporte para a formação do outro como educando, implica em unir saber e vida, ou seja, em sabedoria. Um sábio é aquele que vive sua sabedoria e não aquele que fala de conceitos que ele não experimentou em sua experiência vivida (LUCKESI, 2000. p.121).

Falando em termos práticos, as formações inicial e continuada, organizadas como recíprocas e complementares, partes igualmente essenciais do processo contínuo da educação docente, deveriam permitir múltiplos olhares sobre o conteúdo a ser apreendido e não apenas o olhar utilitário de treinar os educandos para avaliações. Atrelar saber à vida para que o pensar e agir não sejam dissociados, mas que se aproximem, especialmente pela ponte do sentir, o aspecto mais relegado nas Instituições de Ensino como um todo e, para que reconstruamos esse elo, necessitamos urgentemente fazê-lo na educação de educadores. De acordo com Morin (2014):

Para se conhecer o ser humano, é preciso estudar áreas do conhecimento como as Ciências Sociais, a Biologia, a Psicologia. Mas a Literatura e as Artes também são um meio de conhecimento. Os romances retratam o indivíduo na sociedade, seja por meio de Balzac ou Dostoiévski, e transmitem conhecimentos sobre sentimentos, paixões e contradições humanas. A poesia é também importante, ajuda-nos a reconhecer e a viver a qualidade poética da vida. As grandes obras de arte, como a música de Beethoven, desenvolvem em nós um sentimento vital, que é a emoção estética, que nos possibilita reconhecer a beleza, a bondade e a harmonia. Literatura e artes não podem ser tratadas no currículo escolar como conhecimento secundário (MORIN, 2014, p.1).

E aqui acrescento que também não pode sê-lo na formação docente. Vivenciar experiências estéticas no processo formativo pode contribuir para enriquecer o olhar do educador para além da atitude prosaica com a vida, acrescentando-lhe a lente do poético, que aguça a imaginação, convida a subjetividade para se entrelaçar à realidade objetiva, fornecendo possibilidades de uma fazer pedagógico integral. Barbosa (2011) assegura-nos disso:

(...) Diria que educar e ser educado esteticamente significa educar e ser educado pela e para a soberania da imaginação. O que é permitido na esfera estética não o é porque foi autorizado pela razão teórica e sua orientação pelo verdadeiro e/ou pela razão prática e sua orientação pelo bom e o justo, e sim pela imaginação (BARBOSA, 2011, p. 37).

A soberania da imaginação é imprescindível para ressignificar os saberes já organizados pela humanidade, relacionando-o com nossas vivências, produzindo novos saberes, podendo inclusive inaugurar outra forma de pensar, sentir e fazer. Proponho que o professor em formação, universitária e em serviço, conheça as nuances racionais, anímicas e práticas do conteúdo que aprende, produz e pratica, que possa se encantar diante dele, porque pode olhá-lo em suas múltiplas dimensões.

Ler, falar, fazer seminários, peças teatrais, pintar, cantar, filmar, brincar o que aprende para ensinar e para se aprender. São infinitas as possibilidades de se formar para ensinar, que podem estimular o professor a conhecer melhor a complexidade de sua profissão, bem como dotá-la de beleza, criatividade e autoria, exatamente por conhecê-la bem, tendo construído seus saberes com autonomia.

Em outras palavras, uma formação que afete o professor, que lhe traga desafios reais, que o coloque em contato com suas potencialidades e limitações, que lhe instigue

a criar, construir uma prática que seja testemunha da teoria que defende (FREIRE, 2009), eis a formação docente em uma perspectiva ludoestética. Sustento, entretanto, como crucial que o professor deva vivenciar uma prática ludoestética para que esta seja norteadora de sua atuação, pois apenas o que está incorporado pode ser vivificado em ações substanciais.

3 PEDAGOGIA WALDORF: CAMINHOS PARA UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA LUDOESTÉTICA

Este capítulo propõe-se a refletir acerca dos elementos estruturantes da Pedagogia Waldorf; seus princípios teóricos e metodológicos, sua proposta de formação docente, assim como acerca da presença da dimensão ludoestética em seus fundamentos.

A Pedagogia Waldorf foi idealizada e praticada pela primeira vez em 1919. Desde então a quantidade de escolas e iniciativas educacionais que buscam orientar-se a partir dela têm crescido bastante ao longo desses quase cem anos. De acordo com o diretório mundial de escolas Waldorf, em uma lista atualizada em maio de 2015, atualmente existem 1063 escolas Waldorf espalhadas por 60 países, presentes em todos os continentes. Este número diz respeito a escolas que têm suas práticas já reconhecidas como fieis aos princípios preconizados pela Federação das Escolas Waldorf de seus respectivos países, por isso, é dito que a quantidade de escolas e creches deve, em realidade, chegar a duas mil, levando-se em consideração as iniciativas que ainda não foram reconhecidas e aquelas que mesmo atuando orientadas a partir da visão de tal pedagogia, não desejam submeter-se aos critérios estabelecidos para tal.

Apesar do crescimento do número de escolas que buscam nortear-se a partir do que é proposto pela Pedagogia Waldorf, como bem assinala Andrade e Silva (2010),

(...) [a Pedagogia Waldorf] tem se desenvolvido institucionalmente de forma independente e alternativa ao sistema oficial de ensino e aos currículos dos cursos de licenciatura. Seus fundamentos, princípios e orientações apresentam-se à margem das discussões e debates científicos, assim como os resultados de sua *práxis* encontram-se totalmente alheios aos círculos acadêmicos – e nem sempre submetidos a um olhar investigativo mais sistematizado por parte de quem está atuando na dinâmica cotidiana dessa pedagogia específica (ANDRADE E SILVA, 2010, p.17).

Vem crescendo o número de artigos, monografias, dissertações e teses que versam sobre assuntos relacionados à Pedagogia Waldorf, entretanto ela ainda é objeto de grandes controvérsias, seja de quem não conhece profundamente por considerá-la estranha, exotérica, de cunho religioso, seja porque muitos dos que a defendem, o fazem de forma acrítica, sem buscar compreender seus fundamentos e dialogar com outras

maneiras de fazer o ensino, convertendo-se em massas sectárias que dividem o mundo qualitativamente em Waldorf - não Waldorf.

A meu ver, a defesa acrítica que impede de reconhecer seus limites e a crítica exagerada ao desconsiderar suas possíveis contribuições para a educação, decorrem, em grande parte, da falta de conhecimento profundo ou julgamento preconceituoso sobre sua epistemologia basilar.

Importa observar que Rudolf Steiner (1861-1925) idealizou a Pedagogia Waldorf como uma aplicação dos princípios de sua cosmovisão para o desenvolvimento humano; neste sentido, julgo necessário refletir acerca da biografia de seu idealizador que está fortemente entrelaçada com o desenvolvimento desta epistemologia, antes de passarmos aos princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia Waldorf e sua dimensão ludoestética.

3.1 PELA CONSTRUÇÃO DA PRÓPRIA EPISTEMOLOGIA E SUAS APLICAÇÕES PRÁTICAS: A BIOGRAFIA DE RUDOLF STEINER

Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Kraljevec, na fronteira austro-húngara, uma cidade que atualmente pertence à Croácia. Seus pais eram austríacos e se mudaram para essa região em decorrência do emprego de seu pai Joahann Steiner que era funcionário ferroviário. Sua mãe, Franziska Steiner, dedicava-se aos trabalhos domésticos e aos cuidados de seus três filhos, sendo Rudolf o mais velho dentre eles.

Quando Rudolf completou um ano e meio de idade, seu pai foi transferido para Mödling, perto de Viena, onde a família permaneceu por apenas seis meses, já que Johann fora novamente transferido para trabalhar na ferrovia de Pottschach, na Baixa-Àustria. Foi nesta cidade que Rudolf permaneceu até os oito anos e dizia ser significativo para sua vida ter passado a infância em uma cidade em que a bela paisagem natural contrastava com “o lado mecânico da existência” em torno da estação de trem.

Quando alcançou a idade escolar, passou a frequentar a escola, entretanto, aprendeu a ler sozinho pelo grande interesse nos seus livros ilustrados com figuras móveis. Em função de um desentendimento com o professor da aldeia, o pai de Rudolf o tirou da escola e passou a dedicar-se pessoalmente ao ensino de seu filho, ao mesmo tempo em que realizava seu trabalho na ferrovia. Rudolf não se interessava pelos conteúdos do ensino, seus reais interesses vertiam para os aspectos práticos da vida e para as leis da natureza em suas manifestações. Em sua autobiografia, destaca que desde cedo, antes de seus oito anos, tinha experiências espirituais tão reais quanto as que eram obtidas pelos sentidos, mas que não eram estendidas a todos ao seu redor, de forma que aprendeu logo a distinguir objetos e seres que se veem e outros que não se veem.

Aos oito anos, sua família mudou-se para Neudörfel, uma pequena aldeia na fronteira com a Baixa-Áustria. Ali passou a frequentar a escola que tinha uma única classe multisseriada, cujo ensino era cuidado por um professor auxiliar que exercera grande influência sobre Rudolf Steiner, introduzindo-lhe ao contato com o elemento artístico, já que tocava violino, piano e desenhava bastante, estimulando Steiner a fazer o mesmo. Além disso, foi no quarto desse professor que Steiner descobriu um livro de Geometria, ao que se debruçou com entusiasmo, encontrando respostas a muitas das questões que lhe tornavam um menino solitário. Steiner chega a dizer que na Geometria conheceu a felicidade pela primeira vez, Steiner (2006):

(...) Para mim, a Geometria se mostrava como um saber aparentemente produzido pelo próprio homem, mas apesar disso, com um significado totalmente independente dele. Naturalmente sendo criança, eu não dizia claramente a mim mesmo, mas sentia que, assim como a Geometria, o homem deve carregar em si o saber do mundo espiritual.

Ora, a realidade do mundo espiritual me era tão óbvia quanto a do sensorial; mas eu tinha necessidade de uma espécie de justificativa para esta aceção. Queria ser capaz de dizer a mim mesmo que a vivência do mundo espiritual não é um engano, tanto quanto não o é a experiência dos sentidos. No caso da Geometria, eu dizia a mim mesmo: aqui se tem permissão para saber algo que só a própria alma sabe, graças às suas próprias forças, vivência; neste sentimento eu encontrava a legitimação para falar do mundo espiritual que eu vivenciava da mesma maneira como falava do mundo sensorial (STEINER, 2006, p. 32).

Para Steiner, o professor auxiliar proporcionou, através do livro de Geometria, que ele encontrasse, mesmo de maneira infantil e ingênua, a justificativa para o mundo espiritual de que necessitava entender. A partir dos dez anos de idade, Steiner passou a

frequentar a escola científica, que fora escolhida por seu pai, em detrimento do liceu clássico, por desejar que seu filho se tornasse um engenheiro ferroviário, ao que Rudolf era indiferente, já que ansiava, em realidade, por responder suas intensas, porém indefinidas, perguntas sobre a vida e o mundo, a partir do aprendizado de algo, independente do que fosse.

Na escola científica, enquanto se aprofundava nos estudos da Física, Matemática e do Desenho Geométrico, adquirindo por si próprio, conhecimentos de geometria analítica, cálculo diferencial e integral e trigonometria, surgiam questões enigmáticas acerca da natureza, que o levaram a cogitar que apenas se aproximando dela, se posicionaria corretamente perante o mundo espiritual. Diz Steiner, (2006):

Eu dizia a mim mesmo que só se pode ter uma adequada vivência do mundo espiritual por meio da alma quando o pensar adquirisse uma configuração capaz de aproximar-se da essência dos fenômenos da natureza. (...) Eu mesmo ordenava tudo o que aprendia no sentido de me aproximar da meta descrita (STEINER, 2006, p. 43).

Aos quinze anos, passa a ser indicado por seus professores para dar aulas particulares de reforço a colegas de sua classe e de classes anteriores. Ao que Steiner atribui muita importância em sua formação, pois de uma forma geral, era pouco interessado no que ocorria nas aulas, mas ao ter que ensinar a outros, buscava vivificar seus conhecimentos, sendo “obrigado a se ocupar com psicologia prática” para lidar com as dificuldades de quem ensinava, além da possibilidade de contribuir com as despesas que sua humilde família tinha com sua formação.

Aos dezoito anos, Steiner ingressou na Escola Politécnica de Viena, decidindo por encaminhar-se para o Magistério Científico, optando por Matemática e renunciando à Geometria Descritiva, sua grande inclinação interna, uma vez que esta exigiria muito tempo dele com exercícios o que sacrificaria sua possibilidade de ganhar um pouco de dinheiro com as aulas particulares de reforço.

Em sua obra autobiográfica, Steiner (2006) esclarece que o estudo obrigatório da Academia Politécnica pouco satisfazia suas necessidades cognitivas, mas que a possibilidade dada pela faculdade de que os alunos pudessem assistir e até fazer os exercícios práticos em outros cursos, inclusive Medicina, como ouvinte, ampliou seus

conhecimentos acerca das ciências naturais, que eram sempre nutridos com a esperança da fusão entre estas e o conhecimento espiritual.

Da necessidade de verter suas experiências espirituais em pensamentos, surge a busca pelos ecos de suas experiências nos pensamentos dos grandes expoentes da Filosofia e da Ciência que influenciavam sua época. Aos quatorze anos, inicia essa busca por Kant e segue por Fichte, Hegel, Schelling, Herbart e seus seguidores. Steiner (2006), entretanto, destaca que:

Não foi fácil para minha vida anímica, naquela época, aceitar que a Filosofia que eu assimilava de outros não pudesse, no pensamento deles, ser conduzida até a visão do mundo espiritual. A partir das dificuldades que eu experimentava nessa direção, comecei a formar-se em mim uma espécie de teoria do conhecimento (STEINER, 2006, p. 63).

Apesar de sentir-se cada vez mais impelido a criar sua própria teoria do conhecimento, almejava ser cauteloso e prudente para não se precipitar ao conduzir seu raciocínio à elaboração de uma ideia filosófica, o que lhe parecia perigoso. Por isso, continuou a aprofundar-se ainda mais em outros pensadores, além de testar pessoalmente os experimentos para comparar suas percepções com as dos cientistas.

Incomodava-lhe, especialmente, as teorias que negavam a existência do que não pudesse ser percebido sensorialmente, em lugar disso, defendia a diferença entre existência e a causa de sua manifestação. Por exemplo, dizia: “a cor não deixa de existir porque os olhos de um cego não estejam aptos a captá-la” (STEINER, 2006). Aspirava por refutar a tese da limitação cognitiva humana defendida por alguns:

(...) Falar em limites do conhecimento não tinha para mim sentido algum. Conhecer era, para mim, reencontrar no mundo percebido os conteúdos espirituais vivenciados pela alma. Quando alguém falava em limites do conhecimento, eu via nisso a confissão de que ele não era capaz de vivenciar espiritualmente em si a verdadeira realidade, e por isso não conseguia reencontrar o mundo percebido (STEINER, 2006, p. 137).

Sobre suas aulas na Academia Politécnica, Steiner atribuiu como especialmente relevantes para a sua formação as aulas dadas por Karl Julius Schröer (1825-1900) sobre Literatura alemã, quando pôde entrar em contato com a obra de dois expoentes da literatura alemã que influenciariam bastante sua obra, Johann Wolfgang Von Goethe

(1749-1832) e Friedrich Schiller (1759-1805). Ademais, cultivou com esse professor uma grande amizade que rendeu a Steiner profícuas discussões filosóficas que iriam impulsionar a formação das bases de sua própria teoria.

A leitura da obra de Schiller, *Cartas sobre a educação estética do homem*, foi de grande incentivo para a continuidade da imagem acerca da “atividade e da trama interiores da alma humana”, que Steiner começava a formar em si. A ideia de que o ser humano tinha diferentes estados de consciência atraíram Steiner; pensar que a relação com o mundo tinha dois estados básicos de consciência e que entregar-se a um deles levaria a uma unilateralização que conduziria à selvageria ou barbárie, mas com a possibilidade de desenvolver um estado mediano que permitisse vivenciar a beleza do mundo, despertou em Steiner o questionamento sobre a possibilidade da existência de “um estado de consciência que transmitisse a verdade na essência das coisas.” Para Steiner (2006), este estado de consciência

(...) é alcançado até certo grau quando o homem não só tem pensamentos reproduzindo as coisas e processos externos, mas pensamentos em si. Esse viver em pensamento se me revelava totalmente diverso daquele em que se passa a existência comum e também a pesquisa científica comum. Ao se avançar cada vez mais na vivência de pensamentos, descobre-se que a realidade espiritual vem ao encontro dessa vivência. Toma-se o caminho anímico para o espírito. Contudo, nesse caminho anímico interior, alcança-se uma realidade espiritual que também é reencontrada no interior da natureza. Obtém um conhecimento mais profundo da natureza ao defrontá-la após ter visualizado, no pensamento vivo, a realidade do espírito (STEINER, 2006, p. 70).

Aos vinte e dois anos de idade, Steiner sentia que lhe ficava cada vez mais clara a relação entre a natureza, percebida pelos sentidos, e o espírito, percebido pela visão espiritual. Todavia, ressaltava que tal visão não se baseava em um obscuro sentimento místico, mas em uma clareza relacionada ao pensar matemático, capaz, portanto, de ser legítima, inclusive, diante do foro do pensamento científico.

Adquiriu especial interesse pela obra de Goethe através da dedicação intensa de Schröer ao pensamento goethiano, assim, o contato inicial com as obras deste autor, se deu a partir das leituras literárias. Constantemente em sua busca pela consonância entre suas experiências espirituais e os conhecimentos das ciências naturais, que de acordo com seus próprios experimentos, refutavam o que era defendido pela ciência corrente,

acaba por acessar as obras científico-naturais de Goethe, nas quais dizia encontrar sua redenção interior. Steiner (2006):

Para mim, era a acalmação de uma longa luta na alma aquilo que me resultava do entendimento dessas palavras de Goethe, das quais eu acreditava estar imbuído. A acepção da natureza postulada por Goethe se mostrava à minha alma como sendo adequada ao espírito (STEINER, 2006, p. 92).

Para Steiner, a mentalidade da época em que vivia parecia capaz de traduzir o conhecimento acerca do mundo inorgânico, mas inadequada para aproximá-lo do conhecimento verdadeiro sobre a natureza viva. Entretanto, via em Goethe com suas ideias acerca de metamorfose e forma ideativa, uma personalidade capaz de integrar o conhecimento da natureza com a totalidade da atividade criadora humana. Segundo Goethe (2005, p. 8), “(...) poderia existir um outro modo de considerar a natureza não em seus aspectos isolados e fragmentários, mas como coisa atuante e vivente, procurando-se apresentá-la como uma totalidade que se esforça por evidenciar-se em suas várias partes”.

As duas ideias principais da obra científico-natural goethiana, arquétipo e metamorfose, foram desenvolvidas, principalmente, a partir de seus estudos botânicos, quando ele chegou à imagem da “planta primordial”. Ao observar atentamente as plantas sob variadas condições e influências, Goethe buscava um princípio unificador que fazia da planta, uma planta que a difere de um animal, por exemplo. De acordo com Arantes (1999), esse princípio

Trata-se de um ente espiritual que precede e serve de modelo para os objetos materiais. O arquétipo é uma ideia. Mas não uma ideia produzida pela mente humana. Ela é- antes- uma realidade absoluta. Os objetos materiais são realizações parciais da ideia arquetípica no mundo físico. Parciais porque ao realizar-se objetivamente, o arquétipo sofre as limitações impostas pelo ambiente que encontra. E se metamorfoseia, de acordo com as circunstâncias (ARANTES, 1999, p.1).

A forma primordial pode sofrer inúmeras transformações-metamorfozes que originarão uma infinidade de formas diferentes, porém fieis às leis formativas do arquétipo original. E ao encontrar a “forma sensorialmente suprassensível” de que fala Goethe, Steiner (2006, p. 90) conclui que “a imagem natural, perceptível aos sentidos,

afluía para o me era visível espiritualmente”, encontrando, finalmente, uma abordagem adequada tanto à natureza quanto ao espírito, por estar situada entre o sensorialmente perceptível quanto ao espiritualmente visível.

Essa afinidade com as ideias goethianas levaram Steiner a se aprofundar nos detalhes em seus escritos científico-naturais. Tamanha foi a sua dedicação a esta tarefa imposta por ele mesmo, como uma necessidade interior, que fora indicado por Schröer a editar os arquivos científicos de Goethe com introdução e comentários subsequentes para a Bibliografia Nacional Alemã quando tinha apenas 21 anos.

Apesar de estar cada vez mais absorvido com suas incursões científico-espirituais, Steiner não se afastava das ideias que prevaleciam no pensamento de sua época, principalmente devido à sua necessidade de ocupar-se com as aulas particulares em que podia apenas limitar-se às acepções legitimadas pelos círculos científicos de então. Dizia que as atividades de ensino, sua única possibilidade de meio de vida, protegiam-lhe da unilateralização.

Steiner destaca que também no campo das ideias pedagógicas recebeu grande incentivo de Schröer, uma vez que este possuía ampla experiência como diretor de escolas em Viena, inclusive apresentando-as em um livro chamado *Questões do ensino*, no qual destacava a importância do desenvolvimento da personalidade humana integral, em detrimento da mera transmissão de conteúdos.

Dentre as atividades pedagógicas a que fora convidado como professor de aulas particulares de reforço ou preparação para exames e concursos, Steiner(2006) sublinha uma que, segundo ele, lhe trouxe, “de maneira viva, um conhecimento da natureza humana que não poderia ter adquirido tão vivamente em outro caminho.” Fora indicado para ministrar aulas aos quatro filhos de uma família, entretanto um deles era hidrocéfalo e tinha apenas conhecimentos primários sobre leitura e cálculos. Steiner percebeu que existia naquela criança um grande potencial espiritual com dificuldade de se ligar à corporalidade, como se sua consciência estivesse em estado de sonho. Steiner (2006) esclarece:

Essa tarefa pedagógica se tornou, para mim, uma rica fonte de aprendizado. A didática que eu tinha de aplicar me abriu uma perspectiva de relação entre o anímico-espiritual e o corpóreo no homem. Ali eu fiz meu verdadeiro conhecimento de Fisiologia e Psicologia. Percebi como a educação e o ensino têm de tornar-se uma Arte baseadas em real conhecimento do homem (STEINER, 2006, p. 95).

Steiner percebeu que precisava desenvolver um princípio econômico, em que a matéria deveria ser desenvolvida de modo a alcançar o maior rendimento em um mínimo de tempo possível para que o desgaste físico e espiritual de seu aluno não fosse tão grande, uma vez que se mostrava desvitalizado rapidamente. Para alcançar este objetivo, Steiner dizia gastar duas horas para planejar uma hora de ensino.

Seguindo esse “ensino econômico”, em que cada matéria, sua sequência e seu tempo eram criteriosamente planejados, viu, aos poucos, a hidrocefalia de seu aluno regredir e seu aprendizado progredir, de forma que ele conseguiu recuperar o ensino elementar em dois anos, ser admitido para estudar no liceu clássico, avançando até o ponto de não necessitar mais do acompanhamento de Steiner, frequentar a Faculdade de Medicina e formar-se médico.

Trabalhando no primeiro volume dos escritos científicos de Goethe para a Bibliografia Nacional Alemã, Steiner constatou que não existia, para o método cognitivo de Goethe, nenhum estudo gnosiológico, entretanto, sentia uma necessidade de esboçá-la para continuar de forma mais clara a edição dos volumes subsequentes. Tal esboço se tornou, em 1886, o livro *Gnosiologia da visão goethiana*, cujo título original em português é *Método cognitivo de Goethe: linhas básicas para a gnosiologia da visão goethiana*.

Tanta dedicação às obras de Goethe fizeram Steiner adquirir um conhecimento peculiar acerca dos escritos científicos desse autor, que lhe rendeu o convite para trabalhar na edição dos escritos científicos do Arquivo Goethe em sua cidade natal, Weimar. Nesta nova empreitada, Steiner se viu diante de arquivos nunca antes publicados e teve a oportunidade de, conhecendo ainda mais a cosmovisão goethiana, reconhecer seus limites. Steiner (2006):

Durante minha estada em Weimar, despontou cada vez mais decisivamente diante de mim a pergunta: como se pode continuar construindo sobre os fundamentos cognitivos lançados por Goethe de modo a passar, em plena atividade pensante, de seu modo de contemplar àquele capaz de acolher a experiência espiritual, tal qual esta me sucedera? (STEINER, 2006, p. 130).

Steiner passou a reconhecer que as ideias de Goethe representavam um ponto de partida para a visão espiritual da natureza, mas que era seu papel ligar-se a tais ideias e superá-las para que a visão espiritual da natureza chegasse até a direta visão do

espiritual. Aí já podemos perceber os germens da construção de sua própria teoria do conhecimento.

Um ano após sua primeira visita a Weimar, Steiner mudou-se para esta cidade para trabalhar por quase sete anos no arquivo Goethe-Schiller. Neste tempo, dedicou-se também a desenvolver uma teoria diferente de conhecimento com a ideia de que conhecer é vivenciar, ou seja, o ser humano ao conhecer verdadeiramente está alcançando a essência das coisas e não está alcançando à parte, apenas formando uma imagem espiritual delas. É neste período também que se doutora em Filosofia na Universidade de Rostock na Alemanha e que escreve sua principal obra, *A filosofia da liberdade*.

Após esse período em Weimar, que durou aproximadamente seis anos, Steiner muda-se para Berlim, em 1897 e inicia uma busca para que suas ideias pudessem ser transformadas em disposições práticas para o mundo: “Assim sendo, de todos os lados eu sentia nascer a pergunta: como encontrar um caminho para traduzir, em formas de expressão inteligíveis para nossa época, aquilo que é observado interiormente como algo verdadeiro?” (STEINER, 2006, p. 265).

Viu como uma boa oportunidade para iniciar essa empreitada o fato de ter se tornado editor da revista Magazine de Literatura, além disso, envolveu-se em atividades na Sociedade Dramática e deu aulas de História e Retórica na Escola de Formação Cultural para Trabalhadores. A partir de sua atividade docente nessa escola, passou a ser convidado para realizar conferências em sindicatos; dizia que tinha uma privilegiada visão do fenômeno social ao estar entre a burguesia com a revista Magazine e o operariado na Escola para trabalhadores.

Embora muitas de suas ideias ecoassem para seus alunos-trabalhadores, não foram muito bem aceitas pelos dirigentes da Escola nem de outras entidades em que se envolveu na vida cultural de Berlim, quando se aprofundou em suas conferências no aspecto espiritual de suas concepções. Apenas o público teosófico parecia estar interessado nos conhecimentos espirituais desenvolvidos por Steiner. A Sociedade Teosófica foi fundada em 1875 por Helena Blavatsky em Nova Iorque e tinha como objetivos formar uma Fraternidade Universal da Humanidade, realizar estudos comparados de religiões, filosofia e ciência e investigar as leis da natureza e os poderes latentes do ser humano.

Steiner aceitou proferir as palestras para os membros da Sociedade Teosófica, mas fazia questão de ressaltar que só poderia falar do que pulsava nele como conhecimento espiritual, do que era resultado de sua própria visão dirigida, já que conhecia muito pouco da literatura teosófica e não era muito simpático ao que conhecia.

Após as primeiras palestras de Steiner, fundou-se a Seção Alemã da Sociedade Teosófica, tendo-o como secretário-geral, Annie Besant como presidente e como diretora Marie Von Sivers, com quem Steiner desenvolveu grande afinidade e se casou depois. Neste espaço, Steiner estava diante de um público cada vez maior para falar acerca de sua própria visão, que já denominava, em outros espaços em que ministrava palestras acerca do mundo espiritual, de antroposofia. Steiner (2006):

Quando, em seguida, fui a Londres para um congresso teosófico, uma das personalidades dirigentes me disse que em meu livro sobre a mística se encontrava a verdadeira Teosofia. Isso me deixou contente, pois nele eu apresentara apenas os resultados de minha visão espiritual; e esses foram aceitos na Sociedade Teosófica. Para mim, não existia, portanto, mais nenhum motivo para não expor à minha maneira esse conhecimento espiritual ao público teosófico, que naquele tempo era o único a procurar sem reservas esse conhecimento espiritual. Eu não tinha aderido a nenhum dogmatismo sectário; continuei a ser uma pessoa que declarava o que acreditava poder declarar inteiramente de acordo com suas próprias vivências do mundo espiritual (STEINER, 2006, p. 310).

Neste período, Steiner desenvolveu ampla atividade como conferencista e, junto à Marie Von Sivers, avivou o elemento artístico desta Sociedade. Para Steiner, o conhecimento espiritual só poderia se tornar realidade se estivesse ligado ao ser humano inteiro; de acordo com ele, quando a vivência espiritual alcança maior intensidade, ilumina a fantasia, avivando toda a força plasmadora que sempre conduziu a humanidade à Arte.

Steiner sentia-se avançando no desenvolvimento de sua antroposofia, que deveria ser espiritual, porém não ser dotada de “misticismo sentimentalista” e sim de fundamentos tão objetivos como o pensar científico. E é neste ponto que começa a perceber as divergências entre a suas ideias e a prática da Sociedade Teosófica que, para ele, tinha se tornado “sectária, fanática, diletante e trivial”.

Desligou-se da Sociedade Teosófica em 1913 e acompanhado de Marie Von Sivers, passou a organizar palestras para um público que era ouvinte de suas ideias por seu conteúdo, mas alheio à Sociedade Teosófica. Esclarece Steiner (2006):

Dessas personalidades que assim aprendiam o que eu tinha a dizer sobre o mundo espiritual, e daquelas que, pela atividade com alguma “orientação teosófica”, encontraram o caminho dessa maneira, foi que se formou no quadro da Sociedade Teosófica o que mais tarde viria a ser a Sociedade Antroposófica (STEINER, 2006, p.325, grifo do autor).

A Sociedade Antroposófica é fundada em dezembro de 1912 com três mil membros. Steiner defendia que a antroposofia era conteúdo de vida, portanto, a atividade da Sociedade Antroposófica deveria se basear na realidade, e o que ali se desenvolveria, aconteceria a partir dos interesses de seus membros que encontrariam o que ali fossem buscar para a atuação na vida prática: “Segundo Steiner, somente através do exercício social é que as leis espirituais poderiam encontrar um sentido pleno” (ANDRADE E SILVA, 2010, p.115).

Inicia-se com a fundação da Sociedade uma ampla atividade de Steiner como conferencista em várias cidades da Europa e, com ela, o surgimento da visão de várias áreas da esfera humana ampliadas pela antroposofia: Medicina antroposófica, Agricultura antroposófica, Arte do movimento antroposófica, Estética antroposófica e Educação antroposófica, para citar algumas. Com a parceria de Marie Von Sivers, cultivava de maneira intensa nas conferências destinadas aos membros da Sociedade o elemento artístico, que vem a se tornar aspecto importante do movimento antroposófico, como explica o próprio Steiner (2006):

Quando iniciaram as viagens em prol da Antroposofia, em companhia de Marie Von Sivers, deparei com os tesouros dos museus nos círculos europeus mais amplos. E foi assim que eu, a partir do começo do século XX, portanto em meu quinto decênio de vida, passei por uma alta escola de estudo da Arte e, em conexão com isso, por uma contemplação da evolução espiritual da humanidade. Por toda parte estava ao meu lado Marie Von Sivers, que, com sua cumplicidade sutil e cheia de bom gosto em todas as suas vivências contribuíram para tornar as ideias da Antroposofia mais articuladas; pois o que minha alma recebia em termos de impressões artísticas impregnava o que eu precisava tornar efetivo em minhas palestras (STEINER, 2006, p. 354).

Steiner (2006) dizia que a Arte “aspira a uma luminosa clareza na formulação e concepção”, neste sentido, se constituiria em um grande antídoto contra o sentimentalismo místico que acompanha muitas das pessoas que buscam o conhecimento espiritual.

Após a I Guerra mundial, com a destruição, desânimo e as demais graves questões que assolavam a Europa pós-guerra nas esferas política e econômica, Steiner dedica-se intensamente a propor alternativas de atuação e de reestruturação da ordem social, baseada na ciência espiritual antroposófica. O grande fruto dessa atividade é seu livro *Os pontos centrais da questão social*, publicado em 1919, no qual propõe a Trimembração do Organismo Social. Weibrecht (2013):

Steiner usou a palavra Dreigliederung que, transliterada, é 'trimembração', para indicar que a sociedade e os organismos sociais deveriam ser organizados em três membros, analogamente aos membros da constituição física humana, no sentido de eles terem funções independentes, mas que interagem. Assim, a cabeça tem suas funções próprias, e os braços idem. No entanto, existe uma interação entre eles, por exemplo, por meio dos olhos da cabeça vemos um objeto e, em um impulso de volição, movemos os braços para pegá-lo. Por outro lado, se um braço toca um objeto, sentimos a sensação tátil e viramos a cabeça para observá-lo. Ele usou a denominação de organismo, pois tanto a sociedade como os grupos e instituições sociais deveriam funcionar como um organismo vivo, e não, por exemplo, como uma máquina (WEIBRECHT, 2013).

Os diversos órgãos devem interagir e ter a consciência de que se complementam para o desenvolvimento saudável do organismo inteiro. Esta metáfora é utilizada para compreender a ideia de Organismo Social em Steiner, que concebia que cada um dos princípios da Revolução Francesa deveria reger uma das esferas da vida em sociedade, sendo elas: espiritual, ligada à educação e cultura; jurídica ligada às vertentes políticas e sociais e econômica que envolve tudo que se relaciona com a produção, consumo e distribuição de bens. Para que o Organismo Social se desenvolva de maneira saudável, de acordo com Steiner, a vida espiritual deveria ser regida pela liberdade, a vida jurídica pela igualdade e a vida econômica pela fraternidade.

Até sua morte em Dornach, Suíça no ano de 1925, Steiner proferiu mais de seis mil palestras, tendo toda a sua obra publicada, totalizando 350 volumes. Além das iniciativas que surgiram de sua colaboração direta, muitas outras têm surgido em todo o mundo, a partir dos estudos e das pesquisas baseadas em sua obra. Atualmente podemos dizer que temos aplicações práticas de inspiração antroposófica nas áreas da Medicina, Farmacologia, Odontologia, Fonoaudiologia, Enfermagem, Psicologia, Terapias, Educação (incluindo orientações para necessidades especiais de aprendizagem),

Agricultura, Artes, Arquitetura, Massagem, Economia e Desenvolvimento organizacional.

3.2 ANTROPOSOFIA - OS FUNDAMENTOS PRINCIPAIS DA EPISTEMOLOGIA STEINERIANA

A palavra antroposofia é derivada do grego e significa “sabedoria do homem.” De acordo com o proposto por Steiner, é uma ciência espiritual que busca compreender o cosmo de forma ampla, para além do que reconhecem as ciências naturais, todavia sem desprezá-la. A concepção é de que o mundo existe tanto no que pode ser captado pelos nossos sentidos sensoriais, aspecto físico, como pelos sentidos suprassensoriais, aspecto espiritual. A esse respeito, nos esclarece Setzer (2014) em seu artigo *O que é Antroposofia*:

Por seu método ela chega ao fato de que o universo não é constituído apenas de matéria e energia físicas, redutíveis a processos puramente físico-químicos. Ela descobre um mundo espiritual, estruturado de forma complexa em vários níveis. Por exemplo, os seres humanos têm um nível de "substância" espiritual, não-física, mais complexa do que a das plantas e dos animais, daí sua distinção em relação a eles. Ela também descreve seres puramente espirituais, que não têm expressão física, e que atuam em vários níveis diferentes de espiritualidade. Alguns desses seres estão em níveis acima dos da constituição humana, mas nem por isso deixam de ser compreensíveis por um pensar abrangente e perceptível conscientemente por meio de uma observação direta supra-sensorial. Para a Antroposofia a substância física é uma condensação da "substância" espiritual, não-física. É, portanto, um estado do "ser" espiritual. Se formos tanto ao microcosmo das "partículas" atômicas e subatômicas, como ao macrocosmo das estrelas e galáxias, começamos a penetrar diretamente no mundo não-físico. Nesse sentido, a Antroposofia representa um monismo: para ela não existe o paradoxo do espírito atuar na matéria; ele é a origem de tudo (SETZER, 2014).

É como se toda a trajetória de Steiner em busca de uma teoria do conhecimento que conciliasse a experiência sensível com a espiritual fosse representada pelas perguntas abaixo, traduzidas muito bem por Lanz (2005):

Não haveria possibilidade de conhecer algo desse outro mundo, de investigá-lo cõnscia e cientificamente, por meios adequados, conservando a plena

consciência, o espírito crítico, o raciocínio? Em outras palavras: estender conscientemente o campo da pesquisa a esse background espiritual do nosso mundo sensível? Se essa possibilidade existisse, não valeria a pena examiná-la, conhecer-lhe o caminho cognitivo e os resultados porventura alcançados? (LANZ, 2005, p. 15).

De acordo com o que também afirma Lanz (2005), a antroposofia é a resposta positiva a essas possibilidades, visto que busca seguir exatamente o caminho de conhecer o universo em toda a sua complexidade, incluindo o mundo espiritual, através de um método rigoroso que permite ao pesquisador, em plena consciência, fundamentado em ocorrências concretas e observáveis, dirigir-se à compreensão de fatos, fenômenos ou ideias (SETZER, 2014). É neste sentido que, ao contrário do que muitos pensam, a antroposofia não se trata de uma religião, seita nem sociedade fechada, e sim de um método cognitivo, acessível e que se pretende aplicável a todas as áreas da vida.

A antroposofia parte da compreensão da entidade humana em todos os seus aspectos e suas inter-relações com o universo. Steiner (2009) dizia que o ser humano é um microcosmo por conter, de forma resumida, todas as leis e mistérios do cosmo maior ou macrocosmo.

Como podemos perceber, a antroposofia é bastante abrangente, portadora de um imenso edifício conceitual e prático que pode ser acessado por diversos portões, entretanto, aqui me limitarei a tratar do que se constitui em maior interesse para esse trabalho: seus princípios que mais subsidiam a proposta educacional dela decorrente.

De acordo com a antroposofia, nós, seres humanos não dispomos apenas de um corpo, o corpo físico, como se encara comumente, mas temos quatro, e por isso, um conteúdo antroposófico básico é a quadrimembração da entidade humana. “O que a observação sensorial descobre no homem e a concepção materialista considera como único aspecto válido em sua natureza constitui para a pesquisa espiritual apenas uma parte, um membro da entidade humana, ou seja, seu corpo físico.” (STEINER, 2012, p.14)

O corpo físico relaciona-se com o reino mineral, o elemento terra, é composto pelas substâncias inorgânicas organizadas variadamente e está sujeito às leis químicas e físicas. Sua expressão mais típica encontra-se no cristal. É nossa porção material,

palpável, mensurável e conhecida a partir da experiência sensorial. Esse corpo é o único que temos em comum com todos os reinos da natureza: mineral, vegetal e animal.

Se observarmos o mundo inorgânico ou mineral e o compararmos com o mundo orgânico, notaremos uma diferença entre eles, que geralmente nomeamos “vida”. Este aspecto diferencial é entendido pela antroposofia como mais um corpo constituinte de nossa organização humana, denominado corpo etérico ou vital, que permeia todo o corpo físico construindo-o e plasmando-o. Este corpo está ligado ao reino vegetal, ao elemento água e é responsável pelos fenômenos não observáveis no reino mineral: crescimento, regeneração, metabolismo e reprodução presentes também nos reinos vegetal e animal.

É um corpo mais sutil, e segundo Steiner (2012), pode ser investigado pelos métodos científicos antroposóficos que possibilitam o desenvolvimento de sentidos superiores latentes em qualquer ser humano, para a observação dos fenômenos além do que podem captar os nossos sentidos físicos:

(...) Com efeito, a Ciência Espiritual mostra que o homem é suscetível de evoluir e adquirir o conhecimento de novos mundos pelo desenvolvimento de novos órgãos. Assim como o cego, embora se encontre no meio das cores, não as pode perceber por falta de um órgão adequado, a Ciência Espiritual ensina que existem muitos mundos ao redor do homem, e que este poderá percebê-los se, para tal, desenvolver os órgãos necessários. Tal como o cego vislumbra um novo mundo depois de operado, o homem pode conhecer, pelo desenvolvimento de órgãos superiores, mundos bem diferentes do que lhe revelam os sentidos comuns (STEINER, 2012, p. 16).

O terceiro membro da entidade humana é chamado corpo astral ou corpo das sensações. De natureza similar ao elemento ar e ao reino animal, é o responsável por nos animar, trazer sensibilidade à nossa atuação: é o portador das dores, prazeres, impulsos, simpatia e antipatia, ou seja, é aquele corpo que carrega nossas emoções e que na natureza está presente também apenas nos animais. Não se trata de uma reação ao mundo exterior como as plantas carnívoras, por exemplo, que respondem aos movimentos de insetos, mas de um processo interior que resulta em instinto, cobiça e demais elementos que se relacionam com nossa vida sentimental.

O ser humano possui, ainda, um quarto componente de sua natureza, com especificidades que o colocam, de acordo com a visão antroposófica, em um reino à parte: o reino humano. Este corpo é denominado de corpo do Eu e é portador da

individualidade humana, do cerne de nossa entidade, do centro autônomo de nossa personalidade, o que nos possibilita a nos referirmos a nós mesmos e a mais ninguém como EU. É ele o responsável por ampliar a expressão de nossos outros corpos para além de como se manifestam nos outros reinos e é de natureza similar ao elemento fogo. Conforme Lanz (2005):

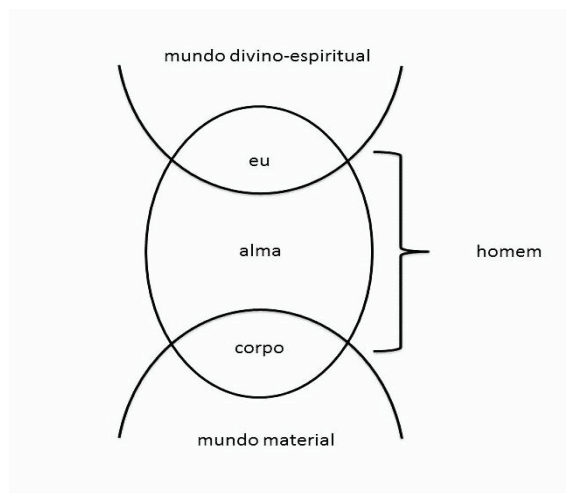
A presença do eu faz o homem. Dessa presença os corpos inferiores recebem suas feições e funções diferentes das que existem nas plantas e nos animais. Assim, por exemplo, o pensar e a memória estão ligados ao corpo etérico. Não é este que pensa, mas que, por exemplo, constitui para a memória o meio no qual se guardam as experiências passadas. Da mesma maneira, o cérebro é imprescindível para o pensar, mas naturalmente não é o cérebro que pensa; ele serve ao homem apenas como veículo físico para o pensar (LANZ, 2005, p. 25).

Para Steiner (2012) quando o Eu não age sobre os outros corpos da entidade humana (astral, etérico e físico), vivemos entregues aos nossos impulsos e necessidades vitais, apenas reagindo aos estímulos externos. Quando o Eu age como âmago de nossa atuação no mundo, podemos ser livres para expressar nossas vivências no pensar, no filosofar e nas atividades artísticas e culturais que nascem da relação do Eu com os demais constituintes da personalidade.

O reino humano, entretanto, é mais do que uma ampliação do reino animal. Dotado de uma especificidade que o diferencia de todos os outros reinos, é enraizado em dois mundos: o físico-corporal, por intermédio dos corpos astral, etérico e físico e divino-espiritual, a partir do Eu.

O Eu é encarado por Steiner como o elemento espiritual e eterno de nossa personalidade que vai se aperfeiçoando ao longo das contínuas encarnações. O elo mais intenso entre a parcela espiritual e física do ser humano se dá no encontro entre o Eu e o corpo astral, do qual decorre um conjunto de atitudes denominado de Alma, compreendida como o aspecto intermediário entre a corporalidade humana e sua essência espiritual. É, portanto, na alma que a individualidade expressa sua atuação no mundo através do pensar, do sentir e do agir.

Figura 2 - A organização ternária humana



Fonte: Lievegoed (2007)

Partindo de tal compreensão, conforme explicita o esquema acima, é possível conceber o ser humano como uma unidade quaternária ao tratar de seus corpos constitutivos: físico, etérico, astral e Eu. Isso denota sua íntima relação com a natureza e explica a noção de ser humano enquanto microcosmo, mas também como uma unidade ternária composta de corpo, alma e espírito ao focar as relações entre esses corpos, especificamente no reino humano, no qual a fagulha espiritual se funde com a instância corpórea em uma esfera intermediária denominada alma.

A alma humana se expressa em três atividades (pensar, sentir e querer) que encontram em nossa estrutura física (cabeça, tórax e abdome- com acréscimo dos membros) a base para seu desenvolvimento. Observar atentamente nossa constituição corporal é entender melhor a atuação de cada uma dessas atividades anímicas. Nossa cabeça: base do sistema neurossensorial, está em direção polar ao nosso abdome e membros: base de nosso sistema metabólico; entre eles, está nosso tórax: base do sistema rítmico-circulatório.

Embora formemos uma unidade, cada um desses sistemas concentra, de forma mais intensa, uma das atividades de nossa alma: pensar, sentir e querer, que, no entanto, manifestam-se em todo o nosso corpo.

O sistema neurossensorial, concentrado na cabeça, com nosso cérebro e a maior parte de nossos sentidos físicos, constitui-se no nosso portal principal de acesso ao

mundo exterior, bem como a sede interior de nossas representações mentais e da formação de conceitos. Está, portanto, relacionado, principalmente com nossa atividade cognitiva, o pensar, a mais consciente entre as atividades da alma, através do qual nos colocamos em estado de vigília.

O sistema metabólico e os membros configuram-se de maneira polar ao sistema neurossensorial, tanto no que diz respeito à sua localização no corpo, quanto à natureza completamente inconsciente, como em estado de sono, das atividades que realizam. De acordo com Lanz (2005):

O metabolismo está centralizado na parte abdominal, onde os movimentos peristálticos (inconscientes) e os processos de transformação, ajudados pelo trabalho preparatório dos membros, têm por finalidade “incorporar” o mundo material ao organismo por meio da alimentação e de todos os processos correlatos (digestão, secreção, etc.). As funções metabólicas estão centradas na parte abdominal, mas existem em todo o corpo (LANZ, 2005, p. 30).

Ao sistema metabólico-motor, liga-se a atividade anímica volitiva ou do querer, que não é sinônimo de desejo, porém, da realização dele, podendo encontrar maior correlação com o verbo fazer. O querer é a atividade que consiste em converter as imagens interiores em ações exteriores. Cabe ressaltar o sentido de inconsciência atribuído a tal atividade, de acordo com Bach (2007):

O que há de inconsciente na vontade é sua manifestação material, por exemplo, queremos buscar um objeto físico, temos a representação de nosso desejo e vamos em direção a ele, esta parte é consciente, entretanto tudo o que realizamos de contração e expansão musculares em todo o corpo para chegar até o objeto, permanece inconsciente para nós (BACH, 2007, p. 91).

Como mediador entre os sistemas neurossensorial e metabólico-motor, situa-se o sistema rítmico-circulatório, encarregado dos processos rítmicos em nosso corpo, a saber, respiração e circulação sanguínea, os quais têm sede em nossa região torácica e relação íntima com o nosso coração, com os quais nos relacionamos de forma semiconsciente ou em estado de consciência onírica. Ao sistema rítmico se relaciona a atividade anímica do sentir, que se coloca entre as polaridades como intermediário entre o pensar e o querer, e é a expressão da síntese mundo interior - mundo exterior.

Segundo Steiner, os estudo e atividades práticas decorrentes da antroposofia direcionam-se sempre para o ser humano integral, desta forma, o pensar, o sentir e o querer devem ser igualmente considerados no que se pretende desenvolver na vida humana. Entretanto, pela natureza singular de cada uma dessas atividades, devemos estar atentos para a maneira de equilibrá-las pela ação empreendida, já que cada uma se desenvolve de maneira mais intensa ao se ligar com uma determinada linguagem, conforme nos esclarece Andrade e Silva (2010, p. 130): “o pensar deve ser exercitado através da linguagem cognitiva, lógica; o querer através da linguagem corporal, pela ação; e o sentir por meio de uma linguagem onírica, voltada à imaginação, de modo a propiciar a vivência de imagens”.

Steiner apontava que os educadores atuam sobre toda a natureza humana, por isso, deveriam ser bastante conhecedores dela, importando saber profundamente de suas fases de desenvolvimento para intuir os melhores meios de atuar com a educação para o desenvolvimento sadio dos alunos nos âmbitos corporais, anímicos e espirituais.

O conhecimento acerca de sua teoria do desenvolvimento humano se torna obrigatório para o entendimento da pedagogia que dela advém. De acordo com a teoria antroposófica, os períodos de aproximadamente sete anos ou setênios marcam importantes mudanças na evolução física, anímica e espiritual humana, as quais se relacionam diretamente com o desenvolvimento mais pronunciado de um dos quatro corpos e das atividades anímicas.

Tal crescimento em períodos de sete anos pode ser observado durante toda a vida, porém, de acordo com Steiner, para a educação, importa principalmente a compreensão aprofundada dos três primeiros setênios, já que após esse período, a força motriz do desenvolvimento humano está ligada, precipuamente, à autoeducação.

Antes do nascimento, o bebê está envolvido pelo corpo físico da mãe e não tem contato direto com o mundo exterior àquele, de forma que seu crescimento é dependente da atuação da mãe. Quando nasce, seu corpo libera-se do envoltório materno e este organismo pode, então, ser diretamente influenciado pelo mundo ao seu redor. De acordo com Steiner, o nascimento do corpo físico representa apenas um dos quatro a serem vivenciados ao longo da vida.

Para a concepção antroposófica, além do envoltório físico representado pelo corpo da mãe, o ser humano tem cada um dos seus corpos em invólucros, ou seja, o corpo

etérico tem um envoltório etérico, assim como os corpos astral e do EU têm também seu próprio envoltório. A jornada evolutiva consiste, exatamente, em desenvolver esses corpos para além de seus envoltórios para que eles possam atuar autonomamente no crescimento dessa individualidade, tal qual o corpo físico do bebê se tornou menos dependente do corpo materno quando nasceu, podendo se relacionar de forma direta com a realidade circundante.

Nos sete primeiros anos de vida, o corpo etérico permanece envolvido em seu invólucro atuando principalmente no amadurecimento físico; é o corpo etérico que dá o tom à vida infantil nessa época, enquanto se desenvolve. Seu nascimento é marcado pela expulsão dos dentes herdados para o crescimento dos dentes definitivos, que de acordo com Steiner, sinalizam o fim do trabalho plasmador no corpo físico através de suas incrustações mais sólidas: os dentes permanentes.

Aos sete anos, aproximadamente, o corpo etérico está em atividade autônoma e pode se dedicar à sua função na entidade humana, que além de manter a vitalidade, é acionar mais fortemente as forças da memória e do raciocínio. Neste período, o corpo astral, que se prepara para se libertar de seu envoltório, exerce grande influência sobre a atuação do corpo etérico, ou seja, ao que se liga à memória, ao raciocínio e à aprendizagem.

Com quatorze anos, outro nascimento ocorre, o do corpo astral, que se desenvolve de sua “capa” e age, basicamente, sob influência do EU, gerando uma vida intensa de sentimentos em uma luta para descobrir e afirmar a própria individualidade. Nada escapa ao seu espírito crítico e julgador.

E, finalmente, aos vinte e um anos, completa-se o ciclo de desenvolvimento dos corpos de seus envoltórios originais. O corpo do Eu nasce e, com ele, espera-se um maior amadurecimento intelectual e moral que conduza a uma capacidade maior de discernimento para a condução da própria vida. Interessante observar que esta idade foi e é ainda, em muitos lugares, o marco para a aquisição dos grandes direitos civis, muito embora, infelizmente, estejamos no Brasil remando em uma corrente contrária.

Para Steiner (2012, p. 26), o conhecimento dessas fases evolutivas do desenvolvimento da criança e do adolescente deveria ser o alicerce principal no qual se edificaria a arte pedagógica: “É preciso saber sobre que parte do ser humano é lícito

exercer determinada influência em dada época da vida, e como esta influência deve ser exercida de forma adequada.”

A proposta pedagógica antroposófica fundamenta-se e busca ser veículo catalisador do desenvolvimento humano adequado nas esferas físicas, anímicas e espirituais, o que pressupõe também um olhar atento às necessidades para o crescimento sadio de cada um dos corpos.

3.3 PEDAGOGIA WALDORF: IDEIAS ANTROPOSÓFICAS APLICADAS AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para Steiner, toda a cosmovisão antroposófica deveria estar a serviço da vida prática para a evolução das individualidades e, conseqüentemente, da humanidade. A Pedagogia Waldorf surgiu não para ser uma escola antroposófica para filhos de antroposófos como uma escola especial, alternativa, sectária e elitista, mas para atender a uma necessidade real de repensar os modelos e métodos educativos à luz de uma epistemologia que incluísse o ser humano em sua totalidade. (STEINER, 2014)

3.3.1 Histórico

A primeira Escola Waldorf foi fundada na cidade de Stuttgart, na Alemanha, em 1919, a partir do impulso do dono de uma fábrica de cigarros denominada Waldorf - Astoria, de onde origina seu nome. O empresário, que se chamava Emil Molt, esforçava-se por manter em sua fábrica uma intensa vida cultural para seus operários desde 1918, período após derrota na I guerra Mundial, ocasião em que a Alemanha deixara de ser império para tornar-se república.

Quando os trabalhadores voltaram da guerra, Emil Molt sentiu-se na obrigação moral de mantê-los no emprego. Embora não houvesse muita demanda para trabalho, de modo que necessitou reintegrá-los com uma carga-horária reduzida devido à falta de

matéria prima para a produção de cigarros, Molt julgou que o desemprego poderia ter um efeito nefasto e degradante nos empregados, que talvez perdessem a vontade de trabalhar.

Optou por mantê-los empregados na fábrica dividindo suas jornadas de trabalho entre a produção de cigarros e atividades para o desenvolvimento espiritual. Passou então a oferecer, na fábrica, tanto para seus empregados quanto para os desempregados da região, cursos de Línguas Estrangeiras, Pintura, História, Geografia, costura, conserto de roupas, conhecimentos gerais e assuntos diversos do cotidiano. Além dessas atividades, uma vez por semana havia palestras sobre questões relativas à empresa e à situação da época.

Todas essas atividades eram pagas como horas de trabalho, entretanto, com a difícil situação econômica da época, em um determinado momento, a fábrica passou a arcar com metade dos custos e os trabalhadores com a outra metade, o que diminuiu a participação. Apesar disso, continuaram com as atividades e Emil Molt chegou a nomear um ministro da cultura para cuidar dessas atividades na fábrica.

Avançaram bastante tendo recebido vários palestrantes e conseguido notoriedade no cenário daquela época, atendendo muitos visitantes para conhecer de perto a escola complementar para os operários daquela fábrica. No entanto, não conseguiram avançar muito com as atividades ao longo do tempo, pois, de acordo com Molt, os trabalhadores começaram a desanimar frente às suas próprias dificuldades agravadas pelo cansaço após o trabalho diário. Assim, Molt decidiu abandonar a iniciativa de manter as atividades regularmente. Conforme suas próprias palavras:

Cheguei à conclusão de que o despertar das forças de interesse e o treinamento alcançariam êxito se começássemos com as crianças dos trabalhadores; proporcionaríamos à juventude o que era difícil, ou impossível para os mais velhos, devido a sua condição de vida. Tornou-se meu ideal possibilitar às crianças a ascensão social por meio de uma formação geral, independente das condições financeiras dos pais. Por meio de contatos pessoais que tive com meus trabalhadores, logo a iniciativa social de uma escola pertencente à fábrica ganhou muita força. A alegria dos trabalhadores era grande e geral. (MOLT, 1936, p. 62)

Molt, que era membro da Sociedade Antroposófica, intentava convidar Steiner para assumir a direção e a instalação da escola para os filhos dos trabalhadores de sua fábrica. O pedido oficial foi feito no dia 23 de abril de 1919, após uma palestra na

Waldorf-Astoria. Na ocasião, aconteceu a primeira Reunião de Conselho, em que Molt formalizou e lançou as bases para o início das iniciativas práticas.

Rudolf Steiner aceitou colaborar com o projeto; todavia, impôs algumas condições:

- a escola seria aberta, indistintamente, para todos os públicos;
- ela deveria ser coeducacional; apresentando um currículo unificado de 12 anos;
- os professores seriam responsáveis também pela direção e pela administração da escola;
- a escola não deveria visar a fins lucrativos e ter mínima interferência governamental.

Emil Molt aceitou as exigências de Steiner, começou a organizar as diretrizes pedagógicas e de funcionamento geral da escola. Em 21 de agosto de 1919 aconteceu o primeiro Curso para Professores e, no dia 7 de setembro do mesmo ano, foi inaugurada a Escola Waldorf Livre, com doze docentes e duzentos e cinquenta e seis alunos.

Para muitos, ela representou a concretização dos ideais de trimemoração social idealizada por Steiner, visto que se baseava na concepção de liberdade no ensino, fraternidade na vida econômica (pois era aberta à participação de qualquer criança) e igualdade expressa na gestão coletiva da escola.

No Brasil, a primeira escola Waldorf foi fundada em 1955, no bairro de Higienópolis, na cidade de São Paulo por um grupo de pais e educadores interessados em desenvolver a Pedagogia Waldorf no Brasil. Esta escola existe até hoje e se chama Escola Waldorf Rudolf Steiner, que atende crianças da Educação Infantil ao Ensino Médio.

3.3.2 Princípios teóricos e metodológicos

Na concepção steineriana, para o desenvolvimento de uma boa educação, é necessário que se atinja todo o ser humano em corpo, alma e espírito, todavia, para isso,

faz-se premente que quem se proponha à tarefa de educar penetre profundamente na essência da criança em desenvolvimento. (STEINER, 1997) E é a partir do conhecimento que se constrói que emerge a melhor forma de atuação pedagógica, pois esta deve se converter não em um estorvo, porém em um impulsionador da evolução infantil. Considerando esses aspectos, Steiner (1974) afirma:

Querer dominar intelectualmente o que é necessário para educar, querer estruturar sistemas pedagógicos usando o intelecto, partindo das percepções exteriores da natureza da criança, resulta no máximo em um quarto da pedagogia. Pedagogias integrais não podem ser estipuladas a partir do intelecto, pedagogias integrais também devem ser resultado de toda a natureza do ser humano; não só da observação exterior intelectual, mas sim de toda a natureza humana que vivencia profundamente e interiormente todos os processos do Universo. (STEINER, 1974, p. 32)

Todo o currículo Waldorf baseia-se na concepção antroposófica de desenvolvimento humano, estando intimamente ligado aos nascimentos dos quatro corpos e da atuação das atividades anímicas nas diversas fases evolutivas. Para Steiner, a ontogenia recapitula a filogenia, ou seja, enquanto nos desenvolvemos como individualidade, refazemos o desenvolvimento da humanidade como um todo. Olhando por este viés, faz-se importante considerar que: “Numa verdadeira educação não se trata de simplesmente olhar para o momento presente da criança, mas de considerar toda a vida humana até a morte. Precisamos saber que na idade infantil se encontra o germe de toda a vida humana terrena.” (STEINER, 2014, p. 111)

Como cada ciclo de sete anos apresenta características específicas que se ligam à conformação dos quatro corpos em cada etapa, o ensino deve organizar-se visando a exercer influência adequada sobre elas, a fim de obter o melhor aproveitamento das forças disponíveis ao invés de desperdiçar tempo diante dos estudantes com uma atuação estéril, além de cansativa. Atentando para as potencialidades advindas da dinâmica relacional dos quatro corpos no estágio em que se encontram os alunos, praticaremos um ensino relevante e promotor de saúde.

Embora a educação deva se dirigir às necessidades específicas em cada fase, é comum a toda etapa de ensino evitar a unilateralização de qualquer das qualidades anímicas, bem como dos membros constitutivos da entidade humana. Segundo Steiner (2014), como educadores, devemos estar conscientes para atingir o aluno com nossa atuação corporal, anímica e espiritualmente. Assim sendo, as atividades alternam-se

ritmicamente, proporcionando estados de contração e expansão da individualidade. O sistema rítmico transpassa todo o ensino por meio da vivência dos sentimentos tanto nas atividades volitivas quanto cognitivas.

O primeiro setênio compreende o período do nascimento até aproximadamente sete anos. A criança está se desenvolvendo, especialmente sob influência do corpo etérico, o qual organiza, impulsiona e dá forma ao corpo físico como um escultor. Podemos ver no infante a pura expressão da vitalidade através da predominância dos movimentos de seus membros em direção ao mundo. Há uma supremacia do querer, do desejo de metabolizar o mundo fazendo-o, pegando-o, cheirando-o e vendo-o de perto.

Steiner (2014) afirma que a criança dessa fase é um grande órgão sensorial. Aberta ao mundo e ainda sem capacidade julgativa, está entregue às experiências que lhes são oferecidas, tornando-se bastante sensível a tudo o que acontece no ambiente. É o que se denomina na antroposofia de atitude religioso-corpórea. O sentido de religiosidade é aqui relacionado ao impulso da criança em se ligar ao mundo, a partir de seu corpo em confiança ilimitada com uma atitude que se assemelha ao adulto em sua vida religiosa. Para um crescimento saudável, as vivências de seu cotidiano deveriam despertar-lhes a sensação “o mundo é bom.”

Da entrega ativa diante do mundo, decorre o fato de a criança imitar todos os gestos e acontecimentos ao seu redor. A imitação consiste na maior potência educativa em tal período da infância, já que a criança aprende as principais atividades como andar e falar, por exemplo, imitando. Segundo Steiner (2014), deve-se desenvolver junto às crianças um método orgânico e não mecânico; implica dizer que nos aproximando da predisposição infantil para imitar, devemos organizar as vivências educativas apelando para tal e não para explicações e preceitos morais que pouco podem se converter em real aprendizagem nessa fase.

A Pedagogia Waldorf de jardim de infância é voltada para crianças com idades entre 4 e 6 anos que devem participar de atividades relacionadas com a própria vida, pois segundo Steiner (2013, p.75), “As coisas executadas pelas crianças devem ser extraídas diretamente da vida, e não ser inventadas pela cultura intelectual do adulto. O que é justamente importante para o jardim de infância é que a criança precisa imitar a vida.”

Steiner era terminantemente contra a criação de artifícios para ensinar as coisas básicas que a criança deve se apropriar nessa fase da vida, como por exemplo, o domínio do próprio corpo e o desenvolvimento da motricidade. Assim, em um jardim de infância Waldorf, dificilmente se verá um dado com diferentes faces para que a criança exercite amarrar os cadarços ou abotoar uma camisa. O que Steiner defende é que a criança está ávida por aprender sobre a vida prática e é sobre ela que se deve basear a educação no momento.

No jardim de infância Waldorf, são vivenciadas diversas atividades práticas relacionadas ao próprio ambiente, como costurar uma boneca, consertar um brinquedo, plantar e cuidar da horta ou do jardim, auxiliar na preparação do lanche e na manutenção do espaço. Além disso, são desenvolvidas atividades artísticas – aquarela, modelagem e outras que incentivam o movimento corporal acompanhado de músicas e versos relacionados à estação do ano, festas ou acontecimentos regionais.

As atividades propostas se alternam ritmicamente propiciando momentos de exteriorização e introspecção, atividades livres e dirigidas (embora as primeiras sejam mais abundantes), instantes individuais e coletivos. Como também entende-se que a criança nesse momento vivencia intensamente o que lhe chega pelos órgãos sensoriais, procura-se estimular o desenvolvimento dos sentidos de forma equilibrada, como por exemplo, com disposição harmoniosa das cores e limpeza do ambiente, atenção ao tom de voz e aos sons que se propagam na sala, aos aromas e às experiências tácteis diversas, proporcionadas singularmente por elementos naturais como conchas, pedras, toquinhos de madeira, sementes e tecidos de algodão.

O elemento considerado mais importante a ser garantido no cotidiano pedagógico do jardim de infância Waldorf é o brincar livre, quando a criança pode imitar e fantasiar livremente para aprender e compreender o que acontece ao seu redor. O brincar é, portanto, seu impulso primordial:

Aquilo que a seriedade posterior da vida exige, e que também entrelaça ao trabalho, é praticado pela criança ao brincar (...) mas num brincar que para ela, é antes de qualquer coisa, cheio de seriedade. E a diferença entre a brincadeira da criança e o trabalho da vida consiste pura e simplesmente, em que, no trabalho da vida, considera-se primeiro os ajustes às conveniências exteriores do mundo- com o trabalho temos que nos entregar às necessidades do mundo exterior. Já a criança quer converter em atividade aquilo que se desenvolve a partir de sua própria natureza, de sua própria vida humana. A brincadeira atua de dentro para fora. (STEINER, 2013, p.74)

A brincadeira é encarada como a atividade mais séria da criança, a qual ela se dedica com maior afinco; é presença indispensável no planejamento do professor do primeiro setênio. O brincar livre na sala é estimulado com a presença de materiais simples e naturais que incitam a fantasia e criatividade dos alunos. Procura-se também proporcionar, dentro das possibilidades espaciais, o contato com os quatro reinos naturais, a partir de brincadeiras com terra, água e pipas.

A escolarização, no sentido de aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática, não faz parte do cotidiano da educação infantil nas escolas Waldorf, isso porque de acordo com a concepção antroposófica, o corpo etérico, que é o responsável pelas funções da memória e raciocínio está, neste momento, vinculado diretamente à formação do corpo físico. Desvirtuar as forças etéricas através da sobrecarga intelectual seria sacrificar a formação corpórea ideal com prejuízos para a saúde posteriormente.

Ao se aproximar dos sete anos, os dentes de leite herdados hereditariamente começam a ceder espaço para a dentição definitiva; de acordo com Steiner (2012), é o sinal de que o corpo etérico libertou-se de seu envoltório e pode agora atuar de maneira autônoma fortalecendo a memória e o raciocínio infantis. A partir de então até os quatorze anos, a liderança sobre o desenvolvimento da criança está a cargo do corpo astral, que estimula as atividades anímicas a ele relacionadas, como a fantasia, a emotividade e os sentimentos. (LANZ, 2005)

A atuação pedagógica deve se ligar aos sentimentos para garantir uma boa atividade do corpo etérico, como nos diz Steiner (2014):

Quando a criança chega à idade do ensino escolar obrigatório, ou seja, à época da troca dos dentes, o ensino e a educação ministrados de forma artístico-criativa é o caminho apropriado. (...) Leva-se em consideração justamente o sentimento, a vida emocional da criança, sendo que por meio desse ensino, se atua principalmente na vida emocional e se desenvolve tudo com base nela. (STEINER, 2014, p. 159)

Em lugar de abarrotar as mentes das crianças com conceitos abstratos, é crucial, para uma aprendizagem significativa no segundo setênio, um método vivo, plástico e orgânico que tenha, portanto, características afinadas com o corpo etérico. Tal vivificação metodológica ocorrerá por intermédio do corpo astral, ou seja, quando ligamos o conteúdo ao estudante, a partir da configuração imagética do que

pretendemos apresentá-lo. Em outras palavras, quando permeamos o ensino do elemento estético, de forma que o estudante possa formular internamente a seguinte impressão: “o mundo é belo.”

Para invocar a presença dos sentimentos, a Arte, em suas diversas manifestações, constitui-se da maior aliada, já que é a portadora da linguagem poética, principal responsável pelo despertar das emoções. Por isso, toda a educação no segundo setênio é enriquecida pelo elemento artístico, que não é colocado de forma paralela ao ensino das matérias, mas permeando todo o ensino como elemento integrador da atividade cognitiva e volitiva.

Segundo Steiner (1974), é nesta fase também que o organismo conquista a relação harmoniosa entre o sistema de circulação sanguínea e a respiração, por isso, faz-se importante que se busque na educação algo que atua sadiamente sobre o sistema rítmico-respiratório: equilíbrio diante de tudo que se relaciona com o ritmo. É interessante que as aulas sejam planejadas de modo a conter alternância entre atividades e assuntos de cunho expansivo e introspectivo que movimentem os diferentes sentimentos infantis, levando do riso ao choro na relação com o aprendizado, alcançados singularmente pela experiência artística:

Ao organizar o ensino de maneira artística, nós apelamos principalmente ao sistema rítmico do ser humano. Isto é um fato: a criança respira de forma saudável quando nós organizamos o ensino artisticamente; a criança realiza sua circulação de forma saudável quando nós organizamos o ensino artisticamente. (STEINER, 2014, p.127)

Através da experiência artística em sua linguagem analógica, a criança compreende profundamente o que lhe é ensinado, podendo atribuir seus próprios sentidos ao que aprende, de forma que o conteúdo não se limite a um conceito fechado. Assevera Steiner (2013):

Ensinar uma criança conceitos definitivamente corretos - e o que, afinal, não está correto?- que, por sua vez, devem ser fixados para sempre, seria o mesmo que lhe comprar sapatos aos três anos e querer que todos os sapatos que viesse a usar vida afora fosse do tamanho daqueles que lhe comprei então. (...) Damos às crianças conceitos que devem continuar valendo; as atormentamos com determinados conceitos que devem permanecer, enquanto deveríamos dar-lhes conceitos que pudessem crescer. (STEINER, 2013, p. 7)

Oferecer à criança de sete a quatorze anos a oportunidade de ampliar os seus conceitos se faz, de acordo com a visão antroposófica, com um ensino permeado de fantasia, no qual ela possa imaginar vivamente o que lhe é contado sobre o mundo. Faz-se necessária uma atuação criativa docente que, recorrendo à sua sensibilidade, fantasia e sentimentos (STEINER, 2012), se voltará para a compreensão vívida de seu objeto de ensino, traduzindo-o em metáforas.

De forma ideal, não deveria existir no Ensino Fundamental das escolas Waldorf um docente que se dedique a ministrar aulas em uma classe específica, mas sim a figura do professor de classe que acompanha seus alunos em todas as séries do segundo setênio. Ao evoluir com seus alunos, o professor, aperfeiçoa paulatinamente sua capacidade de verter o conteúdo de ensino em imagens. Andrade e Silva (2010) contribui com a reflexão acerca do professor Waldorf quando assinala:

É ele quem inicia seus estudantes na escrita, na leitura e no cálculo, assim como no desenho, na pintura, no canto e na flauta. É também esse mesmo professor que, a cada ano, traz o conteúdo das matérias da época temática sob novas perspectivas, com um novo grau de aprofundamento, com uma nova abordagem cada vez mais adequada ao novo momento do desenvolvimento anímico de seus estudantes. Ao longo dos anos, em contato frequente e intenso com seus estudantes, o professor Waldorf tem a possibilidade de desenvolver um profundo conhecimento sobre cada um deles, tornando-se uma personalidade tão próxima e querida das crianças como seus próprios pais. Ademais, consegue também construir para si “um mapa completo” das disposições anímicas que compõem a classe como um todo. (ANDRADE E SILVA, 2010, p.170)

A relação entre professor e alunos no segundo setênio constitui, de acordo com Steiner (2014), o princípio educativo que substitui a imitação do primeiro setênio. Tal princípio é denominado por ele de “autoridade amada”, com o qual explica que é benéfico para a evolução contínua das crianças que o mundo lhes seja apresentado de forma viva por uma autoridade natural, ligada a elas pela esfera dos sentimentos fortificados ao longo desses sete anos de convivência. A autoridade do professor se constitui em uma importante base sobre a qual o adolescente vai construindo sua própria identidade, enquanto o corpo do EU ainda não desabrochou. A este respeito, nos esclarece Steiner (2012):

Só se pode julgar depois de ter acumulado matéria para juízo e comparação. Se, antes disso, alguém forma juízos autônomos, estes carecem de

fundamento. (...) Para se ter maturidade mental, é preciso primeiro ter adquirido o respeito pelo que os outros já pensaram. Não há pensar sadio que não tenha sido precedido por um senso de verdade baseado no indiscutível respeito à autoridade. (STEINER, 2012, p. 47)

Ao final do segundo setênio, o corpo astral desvincula-se da atuação junto ao corpo etérico e pode, finalmente, sob forte influência do Eu, estimular o aperfeiçoamento das representações abstratas, juízo e intelecto autônomo. Nesta fase, a atividade anímica primordial é o pensar, o que demanda uma reorganização da atuação pedagógica.

Dos quatorze ao vinte um anos, a busca da alma adolescente é pelo verdadeiro no mundo. Experimentando de forma mais intensa as características da própria individualidade, com vigorosa inclinação idealista, desperta o senso de julgamento, acompanhado, na maioria das vezes, por um forte conteúdo crítico: “O adolescente quer julgar por si mesmo. Ele tem prazer em colocar em dúvida as opiniões dos outros, em questionar seus motivos.” (LANZ, 2005, p.59)

O professor passa a ser questionado com relação à legitimidade do seu saber, o que demanda a figura do especialista, da autoridade de cada área do ensino para atender às necessidades intelectuais desses jovens, desejosos pelo desenvolvimento de suas ideias em ações para a melhoria da humanidade. O Ensino Médio Waldorf organiza-se levando em consideração as especificidades do desenvolvimento da fase, substituindo o professor de classe generalista por professores especializados em cada matéria que possam subsidiar cientificamente seus projetos próprios. Consoante a Lanz (2005):

Deve nascer no jovem uma fixação de metas para sua própria vida futura. Ele deve ser alguém engajado de uma forma ou de outra. 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. Eis o idealismo conduzido à vida prática. (LANZ, 2005, p. 61)

Para apoiar o crescimento ideal da personalidade neste período, permanece o princípio básico da educação antroposófica: desenvolvimento equânime do pensar, do sentir e do querer, a partir de um currículo diversificado que inclui matérias como História da Arte, Pintura, Zoologia, Ecologia, Tecnologia, Informática, Meteorologia,

Antropologia, Teatro, Litografia, Encadernação, dentre outras que possam advir das especificidades do contexto em que se situa a escola.

Conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos que servem de esteio à materialização da prática pedagógica Waldorf é compreender seus dispositivos didáticos enraizados na teoria do desenvolvimento humano proposto pela ciência espiritual antroposófica. Percebe-se que tal abordagem pedagógica busca empreender uma prática significativa que integra o estudante à sua realidade, a partir das necessidades relativas a cada etapa de seu desenvolvimento, tanto na esfera cognitiva como na anímica e na volitiva.

2.3.3 Formação docente

Para Steiner (2014), a formação de professores capazes de entabular uma atuação pedagógica em conformidade com as orientações antroposóficas para a educação deveria se basear, acima de tudo, no conhecimento profundo da natureza humana. Esse foi o elemento primordial do primeiro curso seminarístico dirigido à primeira Escola Waldorf:

Não se tratava apenas de aquisição de determinados itens programáticos, e sim do fato de esse curso criar uma disposição anímica bem determinada: reconduzir ao mais íntimo do ser humano o que nossa época possui como herança mais imponente, com o objetivo de transformar o pensar morto num pensar vivo, o pensar neutro num pensar pleno de caráter, o pensar natural, inorgânico num pensar pleno de caráter e impregnado pelo ser humano inteiro, ou seja, transformá-lo num pensar “humano”. Assim sendo, o pensamento começa a viver primeiramente no professor. (STEINER, 2014, p. 72-73)

O curso para os professores da primeira escola Waldorf ocorreu em 1919, pouco mais de duas semanas antes de sua fundação. Sua estrutura consistia em palestras e debates divididos em três sessões diárias. A primeira parte era destinada ao estudo da organização humana com base na antroposofia; a segunda, a conselhos práticos referentes à metodologia e didática; e o terceiro, momento para discussões pedagógicas,

em que Steiner debatia com os professores sobre aspectos específicos do ensino e dos possíveis desafios à prática.

Apesar do caráter intensivo e abrangente do primeiro seminário, o tempo exíguo impediu a inclusão de outras atividades, bem como o aprofundamento, o que foi depois reparado nas setenta conferências que Steiner ministrou junto aos professores. Como diretor, também participou ativamente das reuniões de professores desde a fundação da escola em 1919 até sua morte em 1925. (MAZZONE, 1999)

A estrutura intensiva seguida da formação continuada em serviço, geralmente realizada por um professor experiente que passa a ser o “tutor” da escola, serve muitas vezes como modelo formativo para a preparação de professores que pretendem atuar orientados pela Pedagogia Waldorf.

Os cursos preparatórios surgem, geralmente, a fim de suprir a demanda formativa das escolas, por isso, existem atualmente centros formativos para professores Waldorf em todos os continentes, já que as escolas estão espalhadas pelo mundo em cerca de sessenta países.

No Brasil, de acordo com a Federação das Escolas Waldorf, encontram-se quatorze centros de formação destinados a professores para atuação específica com esta pedagogia. Os cursos oferecidos têm formatos diferentes no que concerne à duração, de três a quatro anos e quanto à regularidade das aulas, a maioria funciona em regime modular, quando os professores se dedicam cerca de uma semana à formação a cada três meses. No que tange às suas modalidades, alguns funcionam como Pós-Graduação e, a maior parte, como Seminário de Fundamentação. Desde 2013, existe também em um instituto de São Paulo um projeto para fundação da primeira Faculdade de Pedagogia Waldorf do Brasil.

Apesar das diferenças, a maior parte dos cursos apresenta estrutura e conteúdo semelhantes, sendo compostos por temas relativos à epistemologia antroposófica, visão antroposófica do desenvolvimento humano e especificidades didático-metodológicas referentes à proposta pedagógica Waldorf; temas que são abordados, principalmente de maneira vivencial, inter-relacionada e permeada pelo elemento artístico em suas diversas linguagens, que para além de ser tratado como acessório que modifica a forma do conteúdo a ser desenvolvido junto aos alunos, tem o intuito primordial de estimular o autodesenvolvimento docente nas esferas cognitiva, afetiva e prática.

O Fórum de formadores, associado à Federação das Escolas Waldorf do Brasil, composto por coordenadores ou professores-formadores de cursos em Pedagogia Waldorf com vasta experiência, reúne-se regularmente com o intuito de discutir sobre os caminhos e as necessidades dos cursos de formação em todo o país, manifestando apoio aos cursos considerados condizentes com a proposta antroposófica.

Caroline Von Heiderbrand, uma das professoras da primeira escola Waldorf e participante do curso seminarístico de 1919, elaborou um esboço de um curso de formação para professores Waldorf que foi aprovado por Steiner (MAZZONE, 1999). Essa proposta abrangia o estudo do organismo humano e suas relações com as artes, orientações meditativas para o autodesenvolvimento do professor, aprendizagem artística pela observação das obras de arte e o currículo para os estudantes.

Para Steiner (1974), os cursos destinados à formação docente não deveria se limitar a transmitir ao professor informações dissociadas que ele fosse capaz de ler em alguma enciclopédia ou livro por iniciativa pessoal, devendo estar comprometida com a compreensão do desenvolvimento humano para que pudesse atuar autonomamente, de forma adequada nas diversas situações educativas com a qual se deparasse:

Do mesmo modo como, quando nos relacionamos com um livro, estamos totalmente mergulhados no que dizem as letras, mas extraímos disso algo bem diferente em certos aspectos, as letras são inocentes em relação ao conteúdo (...), também temos de saber extrair da natureza humana não o que é dito pelas ciências em si, mas o que surge quando consideramos a ciência de hoje como letras e aprendemos então a ler na entidade humana. (STEINER, 1974, p. 46)

Defendia que a formação didática, metodológica e pedagógica nos seminários docentes fosse organizada de forma a despertar no professor a atenção para o aspecto central do ser humano: desenvolvimento pleno nas instâncias físicas, anímicas e espirituais, e a conduzir sua prática a se transformar não em uma aplicação morta de regras educacionais, mas em algo vivo, porque foi por ele anteriormente experienciado artisticamente.

Segundo Steiner, a força motriz do trabalho docente deve se direcionar ao entusiasmo diante do ensino e de sua relação viva com o mundo, oriunda da compreensão verdadeira dos fenômenos que se baseia numa cosmovisão para o intelecto, para os sentimentos e para a vontade. (STEINER, 1974). Assim propõe:

O professor precisa de uma concepção abrangente da vida; o professor precisa estar total e vivamente incorporado nela. O professor não precisa só de um conhecimento que lhe seja transmitido da pedagogia e da didática usual, não precisa apenas especializar-se nesta ou naquela matéria; precisa, sobretudo, daquilo que constantemente se renova nele próprio. Precisa de uma concepção de vida permeada de alma. Precisa mesmo é de uma profunda compreensão da vida. Precisa muito mais do que é emitido por seus lábios quando ele se encontra diante das crianças. É justamente isso que deve fluir para dentro da formação de um professor. (STEINER, 2013, p.119)

A cosmovisão antroposófica vivenciada nos cursos de formação docente, ou seja, a atuação pautada no conhecimento do ser humano integral relacionado com o conhecimento do universo, de acordo com Steiner (2009), possibilitaria o desenvolvimento de capacidades interiores necessárias a uma prática pedagógica significativa e que não poderia ser perscrutada pelos currículos da maioria das formações docentes de seu tempo.

Além da formação preparatória para o exercício da docência, Steiner (2014) atribuía grande importância aos processos formativos dentro da própria escola, a partir da reunião dos professores, devendo esta se converter na continuação do Seminário Pedagógico (denominação para o curso específico de formação em Pedagogia Waldorf).

Considerava essencial a cultura de colegiado entre os docentes da escola, cultivada pela regularidade das reuniões entre o corpo pedagógico com o intuito de trocar experiências, aprendendo com seu próprio ensino e com os métodos e abordagens dos colegas. Ao invés de ser um momento destinado meramente a discutir questões administrativas e disciplinares, deveria representar a alma da escola: “o colegiado se torna o órgão central de onde pode partir todo o fluxo vital para a prática do ensino, e com isso, o professor se mantém renovado e disposto.” (STEINER, 2014, p. 250)

2.3.4 De sua dimensão ludoestética

Uma visão panorâmica acerca da biografia do idealizador, assim como sobre os fundamentos da Pedagogia Waldorf e sua concepção de formação docente, permite-nos perceber como estes elementos se organizam ao redor de uma concepção que busca

compreender o ser humano em sua totalidade: aspectos corporais, anímicos e espirituais para oferecer, a partir de suas implicações práticas, esteios ao seu desenvolvimento pleno. Conforme Steiner (1974):

Numa educação correta, o homem deve ser reconhecido como colaborador da humanidade. Foi isso que quis dizer sobre a característica da compreensão do mundo e da concepção de vida, que mencionei como devendo estar por trás de todo o ensino e da educação. Daí, porém, se conclui que não conseguimos compreender o mundo pela capacidade unilateral da cabeça. É errado alguém dizer que o mundo poderá ser compreendido com ideias, conceitos, representações mentais. Também é errado dizer-se que o mundo deve ser compreendido com o sentimento. Ele deve ser compreendido com ideias, sentimentos, mas também com a vontade! (STEINER, 1974, p. 87)

O ensino Waldorf se desenvolve tentando proporcionar através da atuação pedagógica, uma educação que não privilegie qualquer das atividades anímicas humanas, mas que, atento às necessidades principais de cada etapa evolutiva dos estudantes, a elas recorra para potencializar o crescimento equilibrado e conciliado da cognição, sentimento e ação.

Independente da fase de desenvolvimento, mas principalmente no segundo setênio, o sentimento age como qualidade unificadora das polaridades pensamento-ação, de modo que a partir da inclusão da experiência estética em toda e qualquer atividade voltada para o ensino, contribuiremos para uma aprendizagem significativa construída a partir e para a complexidade da natureza humana. Como bem elucida Andrade e Silva (2010), podemos verificar ao conhecermos seus princípios teóricos e metodológicos, que na Pedagogia Waldorf, a Arte

Permeia todo o ensino e a ela cabe a função, nesta orientação pedagógica, de mediar a ação (que é o produto da vontade, do querer) e a consciência clara (que é o produto do pensar). Através da expressão artística, busca-se educar a vontade e, através dela, o sentir e o pensar. (ANDRADE E SILVA, 2010, p.175)

E é neste sentido que encontro a dimensão ludoestética da Pedagogia Waldorf desde a Educação Infantil até ao que se propõe para educação dos docentes, pois, em todo período, sua proposta curricular e didática não se centra na hierarquização dos saberes e das dimensões formativas dos educandos, mas procura desenvolver uma

prática que envolva o aprendiz e o educador com entusiasmo pelo reconhecimento de sua própria natureza no mundo e, deste refletido em sua individualidade.

Assim como D'Ávila (2007, p.28) acredito que a aula é lúdica na medida em que “professor e estudantes se encontrem prazerosamente integrados e focados no conteúdo que se tem a trabalhar” e é exatamente o proposto por Steiner (2014), para quem o ensino alcançará seu objetivo se a alma do professor ligar-se através da alma do aluno pela veneração frente à beleza dos fenômenos. Olhando por esse prisma, concebo a proposta de ensino Waldorf como lúdica, pois

Um ensino lúdico que traga na sua raiz a dimensão artística certamente fará brotar os frutos da verdade interna de cada um vivificado em experiências significativas. A inefável arte de ensinar verá então crescer a flor do desejo. O desejo de saber. (D'ÁVILA, 2007, p. 43)

Em meu entendimento, a Pedagogia Waldorf pode inspirar projetos pedagógicos de natureza ludoestética, por conseguir conciliar de maneira coerente seu princípio de unidade da natureza humana a uma proposta curricular e metodológica que respeita e fomenta continuamente seu desenvolvimento a partir de um ensino focado na plenitude da experiência tanto do educador quanto do educando (LUCKESI, 2000), singularmente despertada pelo elemento estético.

4 A PESQUISA EMPÍRICA

Após o delineamento teórico que visou a subsidiar a apreensão do fenômeno da formação em uma perspectiva ludoestética e suas contribuições para a prática pedagógica, pretendo neste capítulo tratar da pesquisa empírica que buscou detectar novos elementos e dimensões, a partir da compreensão do dinamismo de uma realidade que expressa, especialmente no que tange aos sentidos atribuídos pelas colaboradoras da pesquisa, o fenômeno anunciado.

Este capítulo se dedica, portanto, a entrelaçar os fios da compreensão teórica com os provenientes da investigação empírica que foi realizada na Escola Rural Dendê da Serra entre os anos de 2013 e 2015 visando a “uma produção que se objetiva um *corpus* de conhecimento a serviço de uma formação e de uma relevância social.” (MACEDO, 2000, p.203)

A pesquisa empírica foi desenvolvida na modalidade de estudo de caso, buscando entender um contexto particular em suas nuances, que podem fornecer pistas e relações para a compreensão de outras conjunturas. Como nos esclarecem Lüdke e André (2013):

Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer suas “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê? O leitor vai perguntar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? A generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos de suas experiências pessoais. (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 22)

Julgo relevante, neste sentido, indicar as etapas e caminhos percorridos rumo ao objetivo principal desta investigação: a escolha do campo empírico, a caracterização das colaboradoras, a coleta de dados, a análise do conteúdo reunido e, finalmente, a interpretação ou inferência.

4.1 CAMPO EMPÍRICO

Figura 3 - Representação da escola em aquarela feita por uma das colaboradoras da pesquisa



Fonte: www.dendeserra.org.br

O campo empírico desta pesquisa é a Escola Rural Dendê da Serra, localizada na vila litorânea de Serra Grande, pertencente ao município de Uruçuca, entre Ilhéus e Itacaré, a 280 km da capital baiana. A região em que se localiza a escola era de difícil acesso e, por isso, pouco frequentada há quinze anos, porém, atualmente já conta com mais de quatro mil habitantes e uma rodovia asfaltada que permite a grande circulação de pessoas e veículos em uma área que ainda possui remanescentes de Mata Atlântica, praias preservadas, águas limpas e paisagens exuberantes. Devido à grande biodiversidade, foi criada ali uma APA (Área de Proteção Ambiental) e uma Unidade de Conservação, o Parque Estadual Serra do Conduru.

Este contexto atraiu uma série de ONGs e iniciativas socioambientais, que têm modificado bastante o modo de vida da comunidade local que se vê proibida de caçar animais silvestres, realizar queimadas e extrair madeira, vendo-se obrigada a construir possibilidades de renda, principalmente no ecoturismo: trabalhos em hotéis, casas de veraneio, guias turísticos, vendas de artesanato. Além disso, muitas pessoas de outras partes do Brasil e do mundo têm se estabelecido no local, gerando grandes desafios para a convivência entre diversas culturas.

A outra face do crescimento populacional e turístico desordenado em tão pouco tempo tem se revelado: aumento do lixo, ocupação irregular de terras, criminalidade e tráfico de drogas. Grande parte da população local ainda é analfabeta, faltam opções de trabalho para jovens e adultos que têm, cada vez mais, sucumbido ao alcoolismo, às drogas e à marginalidade. Acreditamos que a reflexão de Bauman (2007) contribui com nossa ponderação a esse respeito quando diz que:

Joseph Brodsky, o filósofo russo-norte-americano, descreveu de forma esclarecedora o tipo de vida colocado em movimento e impulsionado pela compulsão à fuga. A sorte dos perdedores reconhecidos, dos pobres eliminados do jogo do consumismo, é uma vida de rebelião esporádica, porém mais comumente do vício em drogas: “Em geral, o homem que injeta heroína em suas veias o faz, em grande parte, pela mesma razão que você compra um vídeo.” (BAUMAN, 2007, p.109, grifo do autor)

É neste contexto desafiador que se encontra a Escola Rural Dendê da Serra, cuja missão é definida no Regimento Interno Escolar (2010) como:

Promover o desenvolvimento integral do ser humano através de uma ação educativa baseada nos princípios da Pedagogia Antroposófica e propiciar a convivência de crianças de diferentes origens sociais, atendendo prioritariamente às necessidades da família de baixa renda. (Escola Rural Dendê da Serra, Regimento Interno Escolar, 2010)

A missão desta escola surge, exatamente, a partir da demanda da conjuntura em que está inserida, por isso, ao invés de ignorá-la, manifesta o desejo de respeitá-la, enriquecer-se dela e enriquecê-la, através da realização da proposta pedagógica orientada pela Pedagogia Waldorf, uma pedagogia de origem alemã, ao contexto escolar com suas especificidades e influências da cultura de sua comunidade.

A história da escola remonta ao ano 2001 quando um grupo de pais e de professores se reuniu com a proposta de iniciar um trabalho orientado pela Pedagogia Waldorf para seus filhos e para a comunidade em que viviam. Entraram em contato com o prefeito da cidade, que lhes permitiu iniciar um trabalho em uma escola rural de classe multisseriada que ficava no curral de uma fazenda.

Figura 4 - “História da escola 2”



Fonte: www.dendeserra.org.br

A proposta foi aceita pelo grupo que, com a parceria da prefeitura de Uruçuca, trabalhou por dois anos em situação precária, até que os pais e professores fundassem a Associação Pedagógica Dendê da Serra, que passou a ser responsável por buscar apoio financeiro a fim de viabilizar a formação dos professores, melhoria do espaço físico da escola e materiais que pudessem dar mais qualidade à prática pedagógica.

Figura 5 - “História da escola 3”



Fonte: www.dendeserra.org.br

A associação passou a ter paulatinamente mais autonomia, obtendo mais visibilidade e apoio de empresas, pessoas físicas e escolas Waldorf de outros lugares do mundo, ao tempo em que a prefeitura municipal foi se afastando do trabalho ali realizado. Dessa maneira é que a comunidade escolar recebeu a doação de um terreno na Zona Rural de 2 ha e, com ele, a possibilidade de construir a escola, incrustada na mata com projeto arquitetônico relacionado à proposta pedagógica.

Figura 6 - “Prédio escolar”



Fonte: www.dendeserra.org.br

Figura 7 - “Jardim de infância Dendê da Serra”



Fonte: www.dendeserra.org.br

Atualmente a Escola Rural Dendê da Serra, seguindo o ideal de administração a partir da trimembração do organismo social proposto por Steiner, é mantida por uma associação beneficente, sem fins lucrativos, formada por pais, professores e colaboradores da escola. Esta associação é apenas uma das partes do tripé sobre o qual se assenta o funcionamento da escola e é a pessoa jurídica responsável pela Instituição escolar, buscando os recursos necessários para a sua manutenção.

Além da Associação Mantenedora, formam o tripé o Colegiado de Professores e Conselho de Pais. Neste sentido, a gestão é coletiva. A Associação Mantenedora e o Colegiado de Professores têm um papel de caráter decisório e o Conselho de Pais, papel de caráter consultivo acerca de todas as decisões a serem tomadas na escola.

A maioria dos alunos provém de famílias de baixa renda -60% oriundos da vila de Serra Grande e da zona rural e são marcados por dificuldades de cunho material, social e nutricional. Além das crianças da comunidade local, a comunidade dessa escola é formada por uma pequena porcentagem - 40% de crianças provenientes de famílias de classe média de diversas localidades.

Conforme assinalado anteriormente, a proposta da escola é a convivência de crianças e famílias de realidades sociais distintas com o intuito de propiciar aprendizagem relacionando-se com a diversidade. A escola é mantida financeiramente através de apoio de empresas estrangeiras, escolas Waldorf da Alemanha e da Finlândia, que além de apoio financeiro contribuem com materiais escolares e enviando voluntários para trabalhar na escola. Outra modalidade de manutenção é através da doação de empresas e hotéis locais, bem como Institutos que apoiam a formação dos professores. Há ainda a possibilidade de pessoas físicas simpatizantes da proposta apadrinharem uma criança, financiando e acompanhando seus estudos, além disso, as crianças cujas famílias podem arcar com a mensalidade da escola, assim o fazem. Atualmente a escola atende as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com um total de cento e cinquenta e sete alunos e doze professores.

Apesar de compreender a importância de estudar e de contribuir com os estudos acerca das escolas públicas brasileiras, esse campo empírico foi escolhido pela singularidade de sua história, organização, manutenção e sua comunidade escolar diversificada, o que concretiza sua prática pedagógica de maneira ludoestética, apesar dos imensos desafios por ela enfrentados.

Ao descrever este contexto da Escola Rural Dendê da Serra, noto que ele não difere muito, de maneira geral, dos contextos em que estão nossas escolas públicas brasileiras, de forma a imaginarmos que o estudo desse caso possa servir de inspiração e de estímulo para a reflexão acerca das contribuições de uma formação ludoestética de professores para a prática pedagógica, apesar das adversidades nas escolas da rede pública.

4.2 AS COLABORADORAS DA PESQUISA

Desde a idealização do desenvolvimento da pesquisa, eu já havia optado por realizá-la com professores do Ensino Fundamental, por considerar, a partir de minha prática, existir uma grande lacuna neste segmento no que concerne à discussão sobre a necessidade de uma prática pedagógica e formação docente ludoestéticas. Quando fui até o campo empírico para apresentar minha proposta de pesquisa e a uma reunião do Colegiado de Professores, todos a consideraram relevante e se dispuseram a colaborar.

Inicialmente, pensei em realizar a pesquisa apenas com professoras do Fundamental I, em função de minha própria experiência, entretanto houve mudanças no quadro de docentes da escola, que passou a ser composto por dois novos professores sem experiência com a Pedagogia Waldorf e que não tinham sequer iniciado sua formação, considerei que seria difícil inseri-los no sentido de alcançar os objetivos propostos.

Com essa situação, optei por ampliar para o ensino Fundamental como um todo, podendo aumentar as possibilidades de colaboradores para a pesquisa. Quatro professoras se voluntariaram a participar do estudo, ou seja, o motivo de serem essas as colaboradoras da pesquisa, diz respeito à escolha pessoal de cada uma.

O grupo é formado por quatro professoras cuja faixa etária é de 30 a 45 anos. Atribuí, aleatoriamente, nomes para especificá-las em função do desejo de todas do grupo de não terem suas identidades reveladas. Assim, as alcunhas Marina, Camila, Natália e Patrícia que serão vistas ao longo desse capítulo, são nomes fictícios para manterem secretas as identidades das colaboradoras.

Entre as quatro professoras, uma possui formação em licenciatura em Ciências Biológicas, três em Pedagogia e uma em Arquitetura, embora esteja cursando Pedagogia. Com relação à formação docente específica para professores que atuarão orientados pela Pedagogia Waldorf, três delas já concluíram e uma tinha planos para começar neste ano de 2015.

No que diz respeito à experiência como docente, uma diz ter quatro anos e meio como docente e quatro anos nesta escola; a segunda falou ter nove anos de experiência docente e todos eles nesta escola; a terceira afirmou que tem três anos de experiência docente, sendo dois anos nesta escola; a quarta disse ter vinte anos de experiência docente e seis anos na escola pesquisada. É comum ao grupo, entretanto, que todas já tenham passado ou estejam passando pela experiência de estar com a mesma turma desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

4.3 A COLETA DE DADOS

Partindo, antes de tudo, da natureza do objetivo principal dessa investigação e de suas questões específicas, que se destinam à compreensão de um contexto; e concordando com Lüdke e André (2013), para quem a fase de coleta de dados nas pesquisas qualitativas se assemelha a um funil, já que na fase inicial deve proporcionar uma visão mais ampla da situação e, nas fases subsequentes, devem convergir progressivamente para uma focalização do estudo, elegi como técnicas de coleta de dados: aplicação de questionários, grupo focal e entrevista semiestruturada.

Decidi associar cada objetivo específico a uma determinada técnica de coleta de dados, de forma que escolhi para cada um deles uma técnica que parecia mais afinada com a natureza de cada objetivo. Entretanto, percebi, ao longo da pesquisa, que, na maior parte das vezes, as diversas fases da pesquisa se superpõem e que uma técnica inicialmente pensada para o alcance de um determinado objetivo, retomava ou adiantava as questões dos outros, afinal, como afirma Macedo (2004) nas pesquisas qualitativas, os recursos de estudo formam uma ecologia e “se retroalimentam na busca de uma maior riqueza de dados”.

4.3.1 O Questionário

Esta técnica de investigação é composta por um número de perguntas escritas apresentadas aos colaboradores da pesquisa com o intuito de investigar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. (GIL, 1999, p.128) Por não existir uma interação entre pesquisadores e colaboradores, envolve uma grande possibilidade de livre expressão por parte de quem responde.

Neste sentido, busquei utilizar tal técnica investigativa como elemento de uma fase exploratória, procurei conhecer as concepções das colaboradoras acerca de assuntos nucleares relacionados ao problema da pesquisa, evitando o risco de partir de uma visão predeterminada da realidade, o que auxiliou a delimitação da problemática principal da pesquisa.

Os questionários foram enviados via correio eletrônico para as colaboradoras e visavam a coletar informações que pudessem contribuir para o alcance do seguinte objetivo:

- ❖ identificar as concepções das professoras sobre ludicidade, experiência estética e formação ludoestética.

Para isso, o questionário era composto de perguntas que buscavam caracterizar o perfil das professoras com relação à faixa etária, à formação e à experiência docente, bem como a obter informações sobre as concepções elencadas acima.

4.3.2 O Grupo Focal

O grupo focal é uma técnica de recolha de dados em que um grupo é selecionado e reunido para discutir ou comentar sobre um tema, a partir de sua experiência pessoal; é, por isso, “um meio de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo.” (GATTI, 2012, p.12)

O trabalho do grupo deverá ser mediado por um moderador que terá o papel de introduzir o assunto, cuidar para que o sentido de continuidade seja mantido em torno

do tema e garantir a exposição de ideias de todos os participantes em um clima interacional. Além disso, deve explicitar seu papel, tendo a clareza de que não se trata de uma entrevista coletiva, mas de uma proposta de efetiva troca entre os componentes (GATTI, 2012), por isso os participantes não devem agir como se estivessem respondendo ao moderador, sempre a ele se reportando.

Optei pela utilização do grupo focal para atingir o seguinte objetivo específico:

- ❖ conhecer a percepção dos professores acerca da dimensão ludoestética em seu processo de formação continuada.

Este objetivo está intimamente ligado ao objetivo geral: compreender de que maneira a formação continuada de professores em uma perspectiva ludoestética contribui para a prática pedagógica das professoras, por isso, julguei essencial investigar como as colaboradoras percebiam particular e coletivamente a dimensão ludoestética em seu processo formativo. Esta minha compreensão é reforçada pelas palavras de Gatti (2012) quando ela assevera:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações, reações, eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se numa técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do tema. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2012, p. 11)

Outro motivo pelo qual optei por essa técnica foi acreditar que ela carrega um grande potencial de propiciar o desenvolvimento das pessoas do grupo em diversos aspectos, enquanto participam desta reunião. A possibilidade de discutir sobre um tema ligado ao seu cotidiano e prática com um grupo que partilha experiências semelhantes às suas, ocasionando a emergência das contradições, semelhanças, divergências e congruências, pode contribuir para a reelaboração de questões nos âmbitos cognitivos, procedimentais e relacionais tanto na esfera particular como coletiva.

O grupo focal foi realizado na escola, campo empírico dessa pesquisa, em uma sala de aula utilizada por uma das colaboradoras para ministração de suas aulas. Dispus

as carteiras em círculo, para que as participantes estivessem face a face, tornando a interlocução mais direta (GATTI, 2012), e utilizei um gravador digital para registro das interações, que duraram cerca de uma hora e trinta minutos.

A sessão teve início com minha introdução acerca do tema, explicitando meu papel enquanto moderadora e os objetivos do encontro. Em seguida, para o momento de aquecimento (GATTI, 2012), com o intuito de propiciar a enunciação dos diferentes pontos de vista sobre o tema a ser tratado, buscando condições favoráveis para a expressão de todas as componentes, disponibilizei papéis, lápis, giz de cera e propus que cada professora registrasse, conforme seu desejo - desenhos, frases, palavras soltas, versos, fragmentos de textos conhecidos ou cores, o que lhes remetesse ao processo formativo para atuação docente.

Após um tempo, aproximadamente 20 minutos, as produções foram compartilhadas, desencadeando o início das interações grupais. Ao final do trabalho, como uma proposta de síntese, disponibilizei novamente lápis coloridos, uma cartolina e lhes sugeri que registrassem coletivamente os aspectos mais significativos da discussão.

A escolha dessas técnicas para abertura e fechamento do grupo focal se deu pelo desejo de trazer às professoras a possibilidade de superar a expressão meramente verbal e prosaica no processo de uma pesquisa que busca refletir sobre a importância do sentido poético na formação e fazer docentes.

Apesar de estar consciente sobre a importância de eu não conduzir o processo diretamente, elaborei um roteiro para norteá-lo, pensando em garantir o debate e manter a discussão produtiva, respeitando as motivações do grupo, sem que houvesse a dispersão da questão em foco: dimensão ludoestética no processo formativo das professoras.

4.3.3 As Entrevistas Semiestruturadas

O terceiro e último objetivo específico foi assim apresentado:

- ❖ reconhecer nas práticas pedagógicas das docentes como se manifestam os princípios de uma prática pedagógica ludoestética.

Cogitei, inicialmente, coletar dados que pudessem responder esse objetivo através da observação participante nas aulas ministradas pelas colaboradoras, entretanto, questões de incompatibilidade entre o calendário escolar e o cronograma da pesquisa impossibilitaram esta empreitada.

Conjecturamos, então, eu e a orientadora da pesquisa, sobre qual alternativa técnica que poderia nos fornecer contribuições para o alcance do objetivo; chegamos à conclusão de que a entrevista semiestruturada seria a estratégia adequada, já que visa à compreensão das perspectivas das pessoas entrevistadas sobre suas experiências em linguagem própria. (MACEDO, 2004)

Embora esteja consciente de que a observação participante pudesse acrescentar qualidade a esta investigação, considerei também enriquecedor, neste processo, conhecer a prática docente através dos sentidos e significados atribuídos por quem a realiza e apreender, a partir dessas vozes, a manifestação dos princípios de uma prática pedagógica ludoestética.

A escolha da entrevista semiestruturada como procedimento para reconhecer elementos ludoestéticos na prática das colaboradoras se deu, especialmente porque como assinalam Lüdke e André (2013),

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas. Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 39)

Além do intuito de alcançar o objetivo elencado, a entrevista foi elaborada visando a permitir também o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coletas de dados. A entrevista semiestruturada se desenvolveu a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que tivéssemos liberdade no percurso da entrevista e que eu fosse fazendo as devidas adaptações para adequar o conteúdo ao tema.

O roteiro que utilizei para me orientar na condução da entrevista foi construído com base no material já coletado, revisitando as falas e concepções das professoras para que tivesse o tom de continuidade e de elaboração coletiva. Cada professora foi entrevistada em um dia e local específicos, conforme a disponibilidade e desejo de cada uma. As entrevistas duraram em média uma hora e dez minutos e foram registradas em um gravador digital, as quais foram posteriormente transcritas para facilitar a interpretação dos dados obtidos.

5 A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Esta fase do trabalho consiste em compor uma urdidura através do diálogo entre suas inspirações teóricas e os dados obtidos a partir da realidade. É o grande momento, segundo Macedo (2004), em que:

(...) teoria e empiria engendram um diálogo que tende a vivificar, vitalizar o conhecimento. Teoria e empiria se informam e se formam incessantemente. Angustiar-se no método e na teoria é condição *sine qua non* para mergulharmos nos fenômenos humanos, realizando, por esta via, um empirismo com alma e uma teoria enraizada e encarnada. (MACEDO, 2004, p. 207)

Compreendo que a análise dos dados não se limita a descrever o fenômeno e o teor dos dados levantados, mas visa a uma produção objetiva que aponta para o acréscimo de substância às discussões já existentes acerca do tema abordado (LÜDKE E ANDRÉ, 2013), levando-se em consideração que não devo render-me à rigidez esterilizante nem tampouco abster-me do rigor revisitado pela minha curiosidade e inventividade. (MACEDO, 2004) Optei pela metodologia “análise de conteúdos”, que é um conjunto de técnicas para analisar sistematicamente o conteúdo das mensagens das comunicações, permitindo a inferência de conhecimentos. (BARDIN, 2011)

Com cada produto oriundo dos três instrumentos de coleta de dados, procedi da seguinte forma: primeiramente realizei a pré-análise organizando o material de que dispunha através de leituras preliminares para sistematização das minhas ideias iniciais e delineamento do plano das fases posteriores. Em seguida, conduzi-me à exploração do material, à procura de tendências e temáticas mais presentes, agregando os dados em unidades, as chamadas unidades de análise. (BARDIN, 2011) O próximo passo foi incorporar tais unidades significativas em categorias descritivas, consoante a Macedo (2004):

Emerge aos poucos o momento de reagrupar as informações em noções subsunçoras - as denominadas categorias analíticas - que irão abrigar analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de *corpus* analítico, escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de uma peça literária compreensível e heurísticamente rica. (MACEDO, 2004, p. 204)

A categorização dos dados consiste em um procedimento de classificação que se baseia, inicialmente, na estrutura teórica que fundamenta a pesquisa, embora vá se ampliando ao longo da análise, refletindo os propósitos da pesquisa como frutos da interseção teoria-empíria. De acordo com Bardin (2011, p.148), a categorização tem como primeiro objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

Neste percurso, agrupando os enunciados de acordo com as semelhanças semânticas, cheguei às seguintes categorias e subcategorias analíticas que emergiram da trama teórico-epistemológica associada à apreensão da realidade pesquisada (MACEDO, 2004):

- Concepções das colaboradoras acerca da dimensão ludoestética;
- Formação Ludoestética Continuada Docente;
 - A dimensão estética na formação docente;
 - Trabalho colaborativo como via coletiva de formação;
- Prática Pedagógica Waldorf: vivificação dos princípios ludoestéticos;
 - Trimemoração da aula principal- a busca diária pela ludicidade;
 - O ensino em épocas: quando um conteúdo floresce em múltiplas possibilidades.

5.1 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

De acordo com Macedo (2004), a interpretação em pesquisas de cunho qualitativo exige um denso trabalho intelectual que deve se revestir de “imaginação metodológica,” a fim de que não corramos o risco de nos limitarmos a descrições e a constatações primárias.

Nesta parte do trabalho, empenhei-me em ultrapassar a descrição dos dados, buscando relacioná-los e conectá-los entre eles e ao arcabouço teórico a fim de construir a “proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 58), que podem finalmente se tornar densas e forjar conhecimentos (MACEDO, 2004)

acerca do tema *Formação continuada de professores em uma perspectiva ludoestética e suas contribuições para a prática pedagógica*.

5.1.1 Concepções das colaboradoras acerca da dimensão ludoestética

Assim como Tardif (2011, p. 237), acredito que “a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.” Subjacente a essa percepção, emerge a opinião de que “é impossível se trabalhar com a ação do outro sem que tenhamos a possibilidade de compreender como a ação e as realizações são indexicalizadas (enraizadas) às bacias semântico-culturais de onde emergem essas ações e realizações.” (MACEDO, 2012, p. 94)

Com este olhar, importa acessar as concepções das professoras acerca de conceitos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. As concepções não são de ordem puramente individual, uma vez que se moldam em conexão com o social, com as vivências e com a história de vida, além de encontrarem-se intimamente vinculadas, quando se trata da carreira docente, à tarefa tão complexa de ensinar.

Os saberes produzidos pelos professores em sua atuação são, ao mesmo tempo, frutos e sementes de concepções, por isso tomo por base Tardiff (2011):

(...) toda pesquisa sobre o ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIFF, 2011, p. 230)

Desse modo, decidi começar a tessitura teoria-empíria pela voz de nossas colaboradoras sobre temas medulares da discussão aqui proposta, como ludicidade, plenitude da experiência, experiência estética e formação ludoestética.

Ludicidade é uma palavra polissêmica, em torno da qual giram diversos sentidos, mais comumente associados ao jogar, ao brincar e ao divertir-se, como podemos perceber a partir da fala de uma das colaboradoras da pesquisa quando perguntada sobre

o que entende por ludicidade: *Dar asas à criatividade, dar asas à imaginação. Brincar.* (professora Patrícia).

Já para a professora Natália, este termo ganha maior amplitude, sendo diretamente relacionado com a ação educativa lúdica que possibilita aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma vivência alegre e prazerosa:

Para mim, o lúdico é o aprendizado prazeroso, espontâneo que estimula o desenvolvimento da criatividade e da livre expressão do aluno. Vai além de jogos e brincadeiras e se estabelece no clima da sala de aula, na postura do professor, na forma de absorver os conteúdos a serem estudados, através da vivência prática e com muito bom humor. (professora Natália)

Esta concepção da professora Natália parece estar afinada com as ideias de D'Ávila (2006) quando esta diferencia ludicidade de atividades (objetivamente descritas como) lúdicas no contexto educativo, afirmando que:

(...) A realização de atividades lúdicas na sala de aula não significa dizer que se está ensinando ludicamente, se este elemento aparece como acessório. O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente, aprender (D'ÁVILA, 2006, p.18).

Aproximando-se mais da concepção de ludicidade defendida nesse estudo, encontramos o entendimento da professora Camila, que define o elemento lúdico como *aquele que traz prazer e fruição, que nos conecta ao aqui e agora e a nós mesmos.* Tal compreensão está de acordo e é ampliada pela afirmação abaixo feita por Luckesi (2007), a qual subsidia mais intensamente as reflexões acerca da experiência lúdica, que é aqui abordada do ponto de vista interno:

(...) O desenvolvimento do sujeito não pode ser e não é externo a ele mesmo. A ludicidade, por seu turno, é o estado de quem se desenvolve, se integra, se constitui, toma posse de si, de modo alegre, fluido e feliz. O estado lúdico, quando atingido por cada um de nós, nos oferece recursos de criatividade e, dessa forma, nos possibilita um modo de agir o mais saudável possível, o que quer dizer que ele nos oferece recursos para nosso desenvolvimento saudável, ou seja, sem fixações quer no passado com exclusividade, quer no futuro com exclusividade. (LUCKESI, 2007, p.18)

Encontramos na fala da professora Marina uma correlação ainda mais estreita com a concepção de ludicidade sustentada neste texto:

Para mim, a ludicidade é um estado interno onde estamos totalmente entregues, vivendo o presente com inteireza. Nesse estado lúdico, o tempo passa de maneira que nem percebemos, as atividades lúdicas despertam alegria e prazer, mas pra mim, a ludicidade é subjetiva, pois uma mesma atividade pode despertar essa entrega da alma em algumas pessoas, mas em outras não. (professora Marina)

Encarar a ludicidade a partir da dimensão subjetiva, tomando como referencial a percepção interna da pessoa, conduz à noção de que uma atividade descrita objetivamente (socialmente, culturalmente) como lúdica poderá não ser sentida como tal para o sujeito que a vivencia, pois poderá não propiciar um estado de plenitude da experiência. (LUCKESI, 2002) Conforme a professora Natália, a plenitude da experiência

Tem a ver com a coisa do encontro consigo mesmo. Um autoconhecimento. Pra mim, é o que me prende. São atividades que eu vejo que ali eu vou me descobrir. Ou eu vou me deparar com uma dificuldade minha. Eu vou me deparar com uma possibilidade. Eu descobri uma coisa de mim, que eu não tinha percebido ainda. Então, um processo de autoconhecimento. Que me faz estar ali, o eu.

- A dificuldade pode ser um trampolim, né? (professora Patrícia)

- Exato! E para avançar!(professora Natália)

De acordo com o descrito pela professora Natália, as atividades que conduzem às experiências de plenitude, por conectá-la à sua individualidade, podem também conduzi-la ao contato com suas limitações. Luckesi (2002) nos auxilia na compreensão destas situações quando esclarece que:

(...) As atividades que são objetivamente descritas como lúdicas e, que por alguma razão interna da pessoa, possam fazer emergir alguma dor, limite ou dificuldade, possibilita ao sujeito uma oportunidade de cura dessa dor, dificuldade ou limite interno. Por cura, aqui, estamos entendendo uma oportunidade de fazer contato com algum aspecto doloroso de sua vida, mas que também e ao mesmo tempo, aponta para um aspecto saudável de si mesmo, da alegria, do prazer, da convivência, da não rigidez. (LUCKESI, 2002, p. 7)

A professora Natália diz que busca constantemente estar plena em sua atividade docente, entretanto, nem sempre é muito fácil. Sobre isso, a professora Marina intervém dizendo que a natureza da atividade plena está ligada, principalmente, com a identificação a partir dos sentimentos aguçados:

(...) Pelo menos comigo é assim, quando tem um sentimento presente, quando estou ligada a algo com o sentimento, aquilo me faz estar presente. Quando o sentimento está desperto naquele momento. Aí me traz pro pleno.
(professora Marina)

Neste trabalho, a experiência que desperta os sentimentos profundamente, trazendo uma atitude intencional que supera a relação utilitária com o que nos rodeia, dando relevância à forma que se apresenta para cada sujeito, é chamada de percepção ou experiência estética. Tal percepção é portadora simbólica dos sentimentos humanos, podendo refletir a relação de nossas dimensões subjetivas com a vastidão do real. (DUARTE JR., 2010)

Por ser a Arte a concretização dos sentimentos humanos, acredito que as atividades artísticas, em suas múltiplas expressões, sejam as principais ativadoras da experiência estética, que conduz ao estado lúdico. Essa minha percepção é reforçada pelo dito da professora Camila: *Ser humano pleno, acho que tem a ver com desenvolver habilidades artísticas.*”

Para as colaboradoras da pesquisa, a experiência estética:

É uma vivência de qualidades artísticas que está relacionada com o belo e o harmônico, embora isso seja relativo a cada cultura. Para mim, as experiências artísticas podem agradar ou desagradar, estimulando todos os sentidos humanos. Acredito que frequentemente estamos tendo essas experiências. (Professora Marina)

Para mim, todo contato sensorial que cada um de nós tem com o meio ambiente pode ser uma experiência estética – cores, texturas, sons, jogo de luz e sombra, etc. Sensações que trazem pra dentro de nós o sentimento do belo, do bom, do agradável. (Professora Natália)

Permitir que o belo esteja presente. Dar bom acabamento às coisas que se faz. (Professora Patrícia)

A experiência estética é aquela que nos ajuda, através do belo, a sentir os processos ocultos por trás da natureza e que nos aproxima do que pode haver de sublime no mundo e no ser humano. (Professora Camila)

Encontramos no entendimento das professoras um parentesco semântico com o conceito aqui desenvolvido, pois que estética - apreensão humana da harmonia e beleza, está diretamente relacionada com estesia - capacidade de sentir, sendo a experiência estética, aquela capaz de dar um contorno poético, um sentido próprio, metaforizar o vivido, de acordo com Duarte Jr. (2000):

(...) A percepção poética do mundo constitui um caminho direto para a valorização de nossa existência como seres do sentido, no que há de mais amplamente poético nessa bela palavra da língua portuguesa. Sentido como significado, sentido como referente aos órgãos dos sentidos, sentido como consciência (que é perdida quando se perdem os sentidos), ou mesmo, indicando uma direção, um rumo, para chegar ainda àquilo tudo que é sentido pelo nosso corpo antes de o intelecto disso se ocupar. (DUARTE. JR., 2000, p. 89)

Partindo do declarado pelas professoras, podemos ver a expressão do significado aqui atribuído à dimensão ludoestética: abordagem que considera o ser humano nas instâncias da cognição, do sentimento e da ação integrados. No estado de ludicidade, alcançado mediante a plenitude da experiência vivenciada pelo sujeito, o sentimento tem importante papel, como principal elo integrador da experiência. Tal abordagem aplicada à formação docente torna-se explícita nas palavras da professora Camila:

Uma formação ludoestética valoriza não só a cognição e os processos de representação mental, mas também o que está no âmbito do sentimento e da vontade humanos, valorizando o ser humano em sua integralidade, pois lida também com suas emoções, valores e sua corporalidade. (professora Camila)

Para a professora Marina, tal formação se concretizaria

Em atividades onde as pessoas pudessem vivenciar momentos de entrega e plenitude, para isso, o leque de atividades deveria ser bem amplo para atingir diferentes pessoas com diferentes gostos. Além disso, acredito que uma formação ludoestética deve possibilitar vivências artísticas também diversificadas, despertando sensações e a sensibilidade das pessoas. (professora Marina)

E exemplifica com experiências relativas à sua própria formação:

Tanto dentro do curso que fiz de formação em Pedagogia Waldorf como dentro da minha formação continuada (palestras, cursos, atividades artísticas e de estudos coletivos na própria escola, congressos...) percebo elementos ludoestéticos. Muitas vivências artísticas distintas fizeram e fazem parte do meu processo formativo, como vivência de cores, formas, de modelagem, técnicas de luz e sombra, perspectiva, dança, movimentos corporais, canto, atividades com instrumento musicais, ritmos, teatros, trabalhos manuais entre outros. Além disso, muitas atividades onde as forças criativas precisavam ser usadas foram e são desenvolvidas. (professora Marina)

Segundo a professora Patrícia, a formação ludoestética está diretamente relacionada com sua prática pedagógica com a Pedagogia Waldorf: *[Formação ludoestética é] ter bom senso, ter sensibilidade para criar. Através da Pedagogia Waldorf, preparamo-nos e aprofundamos sobre as fases do desenvolvimento infantil (e humano!) e nos inspiramos através da Arte.*

Tal concepção é reafirmada pela professora Natália, para quem os trabalhos com base antroposófica realizados na escola, como reuniões semanais e pequenos cursos em que pratica canto, pintura, argila, teatro, dinâmicas, etc., consistem em formações ludoestéticas, pois *despertam o senso estético através de ferramentas lúdicas, ou seja, que explorem a bagagem que o ser já traz em si – o aproveitamento de suas experiências, de sua criatividade.*

Ao trilharmos pelas compreensões das professoras acerca da dimensão ludoestética e seus elementos, encontramos concepções que, na maioria das vezes, afinam-se, quando ludicidade é entendida como estado interno de plenitude, despertado, principalmente por experiências estéticas e, que, em outras se afastam da opção teórica aqui desenvolvida, quando consideram ludicidade e atividades lúdicas como sinônimas. Entretanto considero importante reafirmar a opção epistemológica dessa pesquisa que concebe os sujeitos-colaboradores como centrais na compreensão da realidade investigada. (MACEDO, 2012)

Neste sentido, ouvir a teorização enraizada na própria realidade social das professoras é produzir conhecimento pelo encontro de teorizações (MACEDO, 2012), trabalhando fundamentalmente com

(...) a indexicalização das ações aos contextos culturais e às experiências onde elas se realizam, bem como com os atores sociais, percebendo-os sem qualquer hierarquização ontológica e sociocultural, na medida em que, como qualquer sujeito humano, esses atores exercem, para todos os fins práticos, suas descritibilidades, inteligibilidades e analisibilidades e, com isso,

trabalham metodicamente a compreensão e a resolução das suas necessidades e problemáticas. (MACEDO, 2012, p. 88)

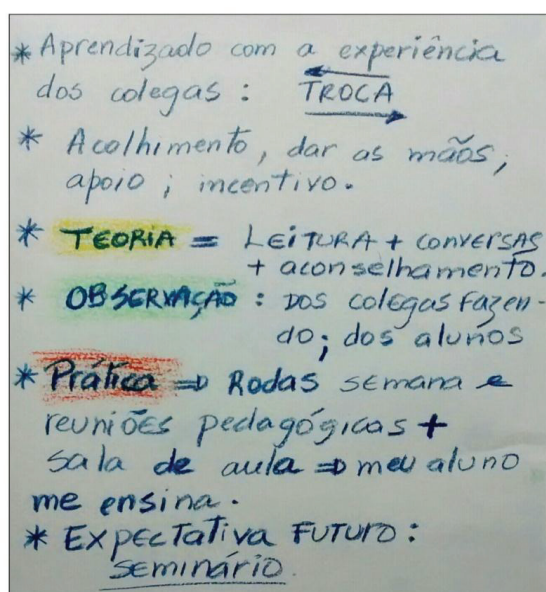
Sigamos neste caminho interpretativo, rumo à criação constante de saberes pela dinâmica relacional, agora mais enriquecidos com o conhecimento da teorização das colaboradoras acerca de conceitos basilares do estudo em questão.

5.1.2 Formação ludoestética continuada docente

Neste estudo, formação docente é compreendida como um processo contínuo e multifacetado que está relacionado com a educação da pessoa que exercerá uma atividade profissional relativa ao Magistério. Deixando claro que, assim como Paulo Freire (2009), acredito que formar professores não seja uma ação em que “um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” Não é, portanto, uma experiência de sujeitos dirigida a objetos, mas entre sujeitos que produzem saberes se formando e reformando, enquanto formam e são formados. (FREIRE, 2009)

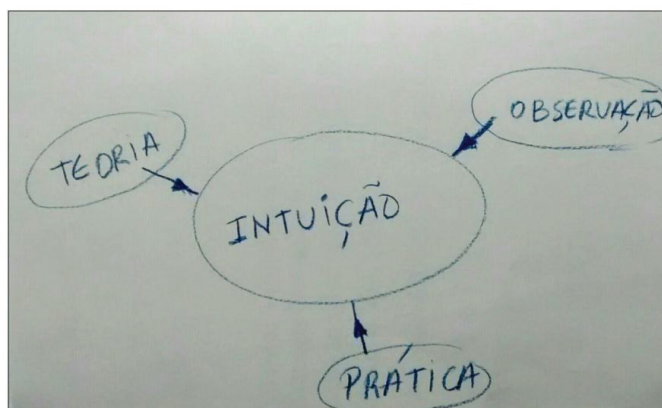
Para a professora Natália, o que lhe remete ao seu processo formativo pode ser representado por essas duas imagens:

Figura 8 - Formação docente para professora Natália 1



Fonte: Sessão do grupo focal

Figura 9 - Formação docente para professora Natália 2



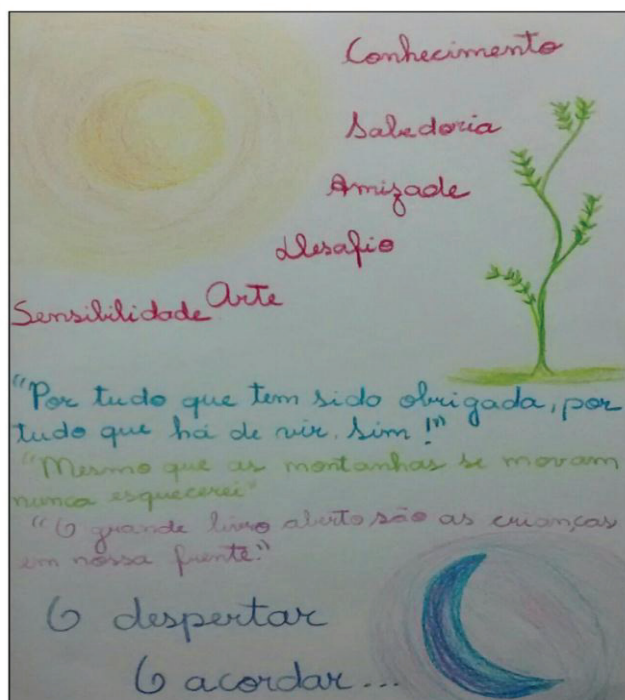
Fonte: Sessão do grupo focal

Professora Natália explica suas representações,

Três coisas que eu vi que acontecem, assim: tem uma parte teórica, aonde eu vou a leituras, conversas, aconselhamento. Tem uma parte que vem por observação: dos colegas fazendo, assistir uma aula, observar as crianças, observação dos alunos (...). Eu vejo que contribui pra minha formação. E a prática. Então, teoria, observação e prática. E essa parte prática vem nas nossas reuniões pedagógicas, nas rodas que eu faço, e ali eu percebo alguma coisa, e dá uma sacada, pra uma outra coisa que eu vejo que eu posso fazer. E a sala de aula em si, né? É onde eu mais aprendo. Aí eu coloquei aqui: meu aluno me ensina. E aí, dessa teoria, observação e prática, e me veio outra coisa que eu coloquei assim: que com a teoria, a observação e a prática eu afino minha intuição. E que é o que eu uso, né? (professora Natália)

Pode-se depreender que, para a professora Natália, sua formação para a atuação docente é um processo constante, que não se restringe aos cursos de formação inicial e/ou continuada, mas que é alimentado pela prática diária em seus múltiplos elementos: estudo da teoria, relacionamento com os seus pares, alunos e o próprio fazer pedagógico em sua sala de aula. Destaca que a relação entre todos esses fatores afina sua intuição, o que pode ser entendido como o desenvolvimento de um saber incorporado que lhe trará progressivamente mais possibilidades de ação em diferentes situações vivenciadas em sua prática.

Figura 10 - Formação docente para professora Marina



Fonte: Sessão do grupo focal

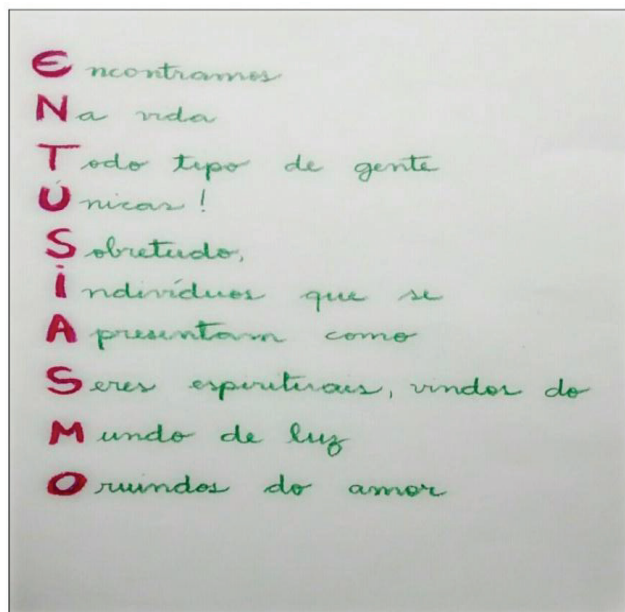
A respeito de seu desenho, a professora Marina inicia explicando que fez uma formação inicial em licenciatura, todavia, o encontro com a Pedagogia, através da formação continuada para atuação na escola em que leciona atualmente, lhe proporcionou:

(...) muito essa coisa do acordar, do despertar, de uma coisa que já existia em mim que eu não sabia. Aí eu coloquei algumas palavras soltas que vieram à mente: Conhecimento, Sabedoria, Amizade, Desafio, Arte e Sensibilidade. E três frases que pra mim representam muito assim, que eram frases que foram bem marcantes durante a minha formação. A primeira é: Por tudo que tem sido, obrigada. Por tudo que há de vir, sim. A segunda: Mesmo que as montanhas se movam nunca esquecerei. E a terceira: O grande livro aberto são as crianças na nossa frente. (professora Marina)

Ao falar de seu processo formativo como um todo, a professora Marina destacou, especialmente, sua participação no Seminário de Formação para Professores Waldorf, que para ela esteve relacionado ao desenvolvimento de sua própria personalidade, do autoconhecimento, a uma aprendizagem duradoura que lhe trouxe conhecimentos, arte e sensibilidade, que a colocam disponível para os desafios

vindouros da profissão. Profissão essa que será aprendida, principalmente, no contato com os educandos.

Figura 11 - Formação docente para professora Patrícia



Fonte: Sessão do grupo focal

Quando a professora Patrícia iniciou sua explicação acerca de sua representação de seu processo formativo, chamou-me bastante atenção que ela o tenha sintetizado na palavra entusiasmo, por considerar o trabalho docente uma atuação missionária.

É, encerrei dois mil e quatorze e entrei dois mil e quinze com a palavra entusiasmo. E aí, eu resolvi fazer um acróstico. (É porque trabalhar nesse ramo é um trabalho missionário, né?!) Então, o acróstico ficou assim: Encontramos na vida todo tipo de gente (...) únicas. Sobre tudo, indivíduos que se apresentam como seres espirituais, vindos do mundo de luz, oriundos do amor! (professora Patrícia)

Chama-me a atenção porque, geralmente, por trás da concepção de docência como trabalho missionário, esconde-se, muitas vezes, uma sombra ideológica que descaracterizando a dimensão profissional do Magistério para convertê-la em missão, obscurece o olhar frente à dimensão político-social da profissão e suas relações com as

condições de trabalho e organização coletiva em busca da garantia de seus direitos. Afinal, como bem assinala Freire (2004):

(...) A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. (FREIRE, 2004, p. 66)

Durante toda a pesquisa, a professora Patrícia apontou a importância dos encontros (primeira palavra do acróstico que construiu) com outros colegas, com a comunidade, com os alunos, com as famílias em seu processo formativo, atribuindo-lhes grande contribuição para sua atividade docente.

Ao falar de sua formação para atuação docente, a professora Camila destaca a diferença entre sua formação na Faculdade de Pedagogia e a que teve no Seminário de Formação para Professores Waldorf, dizendo que a última se diferencia da primeira por ter possibilitado uma intensa troca de experiências e de convivências artísticas. A esse respeito, discorda a professora Natália:

É (...) São dois mundos distintos. Pela experiência que eu tive foram dois mundos distintos [Formação no Seminário para professores Waldorf e a Faculdade de Pedagogia]. Mas que em alguns trechos desse percurso, eles se assemelham. Porque Pedagogia tem uma linha pra seguir. Mas a forma como se faz é que daí difere. No caso da escola, a metodologia é bem diferenciada do que a gente conhece de outras realidades. Tipo, fazer uma faculdade de Pedagogia tradicional, não quer dizer que a Pedagogia que a gente fez (vou falar por mim), que eu fiz nessa faculdade não quer dizer que a Pedagogia não seja criativa também. (...) Quem realmente quer, quem tem vontade, faz e aprende muita coisa legal. Às vezes a gente fica nesse conceito de que as faculdades tradicionais são caretas... Não são. Têm algumas coisas quem enchem o saco mesmo... Que você olha e diz: Ai, meu Deus do céu (...). Mas por outro lado, é bem legal sabe?! Essa formação dá uma base também. Não é de todo mal. (professora Natália)

Nota-se que, enquanto para a professora Camila, a Faculdade de Pedagogia está em sua memória pelas lacunas com relação ao Seminário, existe na professora Natália um olhar integrador, que busca nas duas formações elementos contribuidores para sua

prática. Todavia entre elas é consenso que as duas formações são experiências de naturezas bastante diferentes.

Figura 12 - Formação docente para a professora Camila



Fonte: Sessão do grupo focal

Pode-se inferir, a partir do depoimento da professora Camila, que seu processo formativo está, para ela, intimamente ligado ao Seminário de Formação para Professores Waldorf, que representou uma possibilidade de autoeducação, a partir da troca de experiências e de saberes na convivência prazerosa, porque inundada de atividades artísticas, com os colegas e professores.

Então (...). Isso: viver é afinar um instrumento de dentro pra fora, de fora pra dentro. Essa imagem é uma imagem lá do nosso seminário. A Glória [professora de música] com um violão e as pessoas em volta. Era pra ter mais gente, não deu tempo. Mas, o importante que eu acho da formação, do seminário, é que há uma grande troca de experiências. Isso é o mais importante assim. (...) É justamente esse conviver de uma forma artística. Onde a Arte, nesse caso a música (eu coloquei aqui porque eram as horas de mais integração entre todo mundo), eram as horas mais deliciosas que a gente passava no seminário. Mas todas as outras horas artísticas eram deliciosas assim também. Eram verdadeiros encontros. A gente teve vários professores que foram realmente uns encontros maravilhosos. E os encontros com os colegas que estavam lá. Muitos começando, era uma turma muito jovem. Muita gente super nova. E com muita vontade. Então esses momentos. É, na verdade eu acho que a nossa formação como professor tem muito a ver com a formação enquanto indivíduo. Com a se conhecer também. E esse curso proporciona muito isso. Um autoconhecimento muito grande. Então eu acho que a nossa formação passa por uma autoeducação que tem muito a ver com os encontros que a gente vai tendo. Isso que ela falou: eu aprendo com a experiência do outro. E, dentro do seminário, essa grande característica, que é trabalhar com o artístico. Isso é o que faz a diferença

pra mim. Que é onde a gente realmente está ali movimentando nosso sentimento. Mas até do que (...). Vem muita informação, mas que tudo isso, só pode ser digerido porque a gente tem esses momentos artísticos. Porque se não, seria impossível. A gente nem iria aguentar fazer o seminário. Não daria pra fazer. Ninguém ia conseguir ficar lá. (Professora Camila)

Tendo como panorama as representações e as falas das professoras colaboradoras acerca do processo formativo, imediatamente, concordamos com Veiga (2012, p.47), para quem “a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional”, é neste sentido que, mais uma vez, volto a advogar por uma formação docente que considere o professor em sua inteireza, tanto nos cursos universitários como nas propostas de formação continuada, embora seja esta última o foco deste estudo.

A escolha pela focalização no âmbito da formação continuada deve-se por compreendê-la como aquela que se concentra nas necessidades das situações vividas pelos professores em seu cotidiano; neste caso, nas necessidades de professoras que atuam em uma escola que pretende se orientar por uma pedagogia de cunho ludoestético.

Um olhar sobre a escola como espaço de trabalho e de formação materializa a formação continuada em diversas atividades e momentos em que o arcabouço conceitual e empírico se remodela constantemente para, adequando-se ao contexto com seus desafios, superar gradativamente a dicotomia teoria-prática.

No contexto do campo empírico deste estudo, as professoras entendem como formação continuada o Seminário de Formação para Professores Waldorf, reuniões semanais do colegiado (com todos os professores da Instituição), reuniões com colegas mais experientes, jornadas pedagógicas anuais, além da participação em seminários e congressos promovidos pela equipe da escola ou em outros espaços.

Faz-se importante ressaltar que, muitas vezes, a formação de emergência para a prática se dá antes da formação inicial (universitária) em contextos de escolas que atuam orientadas pela Pedagogia Waldorf, especialmente em realidades rurais como é o caso dessa escola em questão, em que três das quatro professoras colaboradoras ingressaram na Faculdade de Pedagogia após o início de sua atuação na escola. Desta forma, no sentido literal da palavra, sua formação inicial se constituiu do Seminário de

Formação para Professores Waldorf ou de atividades formativas no seio da própria escola.

Julgo que formação continuada não deve ser entendida como sinônimo de treinamentos que são colocados à disposição de professores, a partir de um especialista, os conceitos a serem adquiridos para posteriormente serem reproduzidos pelos professores em sua prática pedagógica. Assim como Imbernón (2010), entendo que:

(...) A capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas que alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica. A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz. (IMBERNÓN, 2010, p. 47)

É importante caminharmos para superar a visão predominante de que formação continuada diz respeito à atualização científica, didática ou psicopedagógica que tornará, a partir da transmissão de conhecimentos, o professor um profissional ideal. Para isso, faz-se necessário construí-la de maneira contextualizada, imbuindo-a de originalidade e com vistas aos reais desafios enfrentados pelos docentes em suas práticas. É importante observar, conforme Imbernón (2010), que:

(...) A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como, por exemplo, as relações entre os professores, seus processos emocionais e atitudinais, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida a ela, a crença ou autocrença de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com colegas de trabalho, a mudança de relações de poder nas instituições educacionais, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade, entre outros. (IMBERNÓN, 2010, p. 40)

Estar em formação contínua implica investimento pessoal, é opção do professor que se lançará à aventura se convencer a si próprio de que a empreitada representa uma experiência restauradora para sua atuação. Rompendo com a visão tradicional de formação continuada, entrevejo como necessidade, imbuí-la de um viés ludoestético, no

qual o professor seja envolvido em estado de ludicidade, plenitude, satisfação interior, alicerçada em experiências estéticas que renovem as sensibilidades, integrando a teoria, subjetividade e ação para a eclosão de práticas criativas, inventivas e autorais.

5.1.2.1 A Dimensão Estética na Formação Docente

Os professores estão diante de uma tarefa que exige atividade constante de produção e de criação, entretanto, apesar dos discursos que defendem avidamente a necessidade de que os professores sejam inventivos e autores de sua prática, pouco espaço ainda é dado para o exercício criativo e reflexivo em seu processo formativo. Esta percepção é endossada pela fala da professora Camila ao se referir à sua formação universitária:

Eu vejo muito isso dentro da pedagogia, que eles [os formadores dos professores] tentam de alguma forma incentivar pra que a pessoa seja criativa e que ela capte o interesse da criança de alguma forma. Mas, ao mesmo tempo, esse professor também não tem base pra sua criatividade. (...) Eu sinto o professor muito sem ferramentas. De onde eu tiro? Vou tirar daqui da manga? (professora Camila)

Assim como a professora Camila, acredito que o professor não possa “tirar da manga”, tal qual um passe de mágicas da cartola teórica, uma prática inovadora. Ensinar pressupõe compreender profundamente para auxiliar o outro no processo de aprendizagem significativa. Apenas quem cria conhece os desafios dessa empreitada e pode ser guia de uma aventura inventiva. Por este ângulo, acredito que não possa existir competência sem apetência (MAFFESOLI, 2005), o que significa que um conteúdo não poderá ser habilmente construído se orquestrado por um professor que não está ligado a ele por um interesse entusiástico, que enxerga a beleza residente no que ensina. Intercedo a favor de uma “formação erótica” (MAFFESOLI, 2005), que possibilita ao professor enamorar-se da vida e ressuscitar a vitalidade da dinâmica escolar.

Vejo como necessário que as formações docentes (tanto inicial como continuada) estimulem o emprego da razão sensível, que integra as dimensões inteligíveis e

sensíveis para um conhecimento mais aprofundado da realidade, afinal, os conteúdos não têm importância encerrada em si mesma, porém ganham relevância a partir do sentido que lhes atribuímos.

Esta formação aqui é denominada de ludoestética, uma vez que enseja buscar proveito de todas as capacidades humanas, podendo animar o professor através da integração de sua personalidade global, cuja cognição é apenas um fractal de uma realidade complexa formada também pela fusão e influência recíproca entre ações e sentimentos.

Suponho que a parcela mais relegada da entidade humana seja exatamente aquela capaz de dar o colorido ao conhecer: a dimensão estética ou sensível, aqui entendida como aquela trama resultante do contato sensorial e experiência individual interior e que, inevitavelmente, nos remete à experiência artística, como bem assinalam as professoras ao reconhecer a dimensão estética em seus processos formativos para exercício do Magistério na escola, campo empírico desta pesquisa:

Eu acho que durante o ano de dois mil e quatorze, a música teve esse papel de trazer esse lado mais poético mesmo. Mas a gente já teve outras fases na escola, que a gente trazia mais trabalhos de desenho, mais trabalhos plásticos. (professora Camila)

Trabalhos com madeira, euritmia, que a gente sempre faz. (professora Marina)

Ah, sem contar que nas reuniões a gente sempre traz os versos. (professora Patrícia)

De acordo com a professora Camila, a atuação pedagógica orientada pela Pedagogia Waldorf conduz o professor a ter constantemente experiências estéticas em função da concepção de desenvolvimento, da aprendizagem e da metodologia dela decorrente:

Na escola, como em todas as escolas Waldorf, a Arte tem um papel fundamental na transmissão de conhecimento. E a gente acredita que a criança não vai se apropriar adequadamente dos conteúdos se isso não passa de alguma forma por algum elemento artístico que chegue a ela, no âmbito do sentimento. Que não seja apenas cognitivo. (...) Como é que ela enxerga o mundo? É tudo preto no branco ou vai tudo melhor para a criança de forma alegórica ou por uma metáfora? Isso tem muito mais a ver com o jeito da criança, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com o jeito que ela enxerga o mundo, que não é o mesmo jeito que a gente. (professora Camila)

Notamos que a professora Camila não se limita a falar de atividades artísticas, mas do elemento artístico presente na linguagem metafórica, como capaz de ser o elemento primordial para que a criança se aproprie do que é ensinado, não apenas racionalmente. E está de acordo com o que afirma Veiga (2012): “o processo de formação é inspirado por objetivos que sinalizam a opção epistemológica adotada”. A professora Camila ainda garante:

Essas formações [para atuação específica com a Pedagogia Waldorf], elas nos capacitam a poder transformar os conteúdos normais, que qualquer escola tem que dar, em conteúdos vivos. Em coisas que as crianças possam assimilar de forma prazerosa, de forma artística mesmo. Fluindo disso de uma forma que entre por todo o corpo. Que venha pra criança, respeitando todos os âmbitos dela. Não venha só pra cabeça. De alguma forma pelo coração também. Que ela se ligue com os conteúdos de alguma forma.
(professora Camila)

A afirmação da professora Camila nos dá indícios de que a dimensão estética esteja presente em sua formação, já que a estimula a desenvolver uma prática que faz sobressair a dinâmica vital do que ensina, através do envolvimento do educando em sua inteireza.

A professora Natália faz questão de destacar que o professor precisa ser realmente tocado, estar envolvido com o que aprende na formação, não adianta apenas ouvir o que toca o coração de uma criança, pois:

Se o professor não está envolvido emocionalmente com aquilo também, se ele não acredita naquele mesmo conto de fadas que ele está contando, aí ele não toca. Pode ter toda a técnica Waldorf, mas se não estiver no sentimento dele, também não chega ao aluno. (...) Eu posso pegar um livro de Rudolf Steiner, eu posso pegar apostilas, ver lá como é o pensar, o sentir e o querer, todo o embasamento antroposófico. (...) Acredito que é sujeito alguém ter feito todo o seminário [de Formação para Professores Waldorf], ter entendido tudo, mas quando entra em sala (...). Que eu possa aprender todos os conceitos, mas eu tenho que trazer para o sentimento. Compreender com a alma. Eu vejo assim. É só assim que eu consigo realmente viver e transmitir.
(professora Natália)

Com suas reflexões, a professora Natália traz uma importante consideração acerca da diferença entre experiência estética na formação docente e aprendizagem de técnicas artísticas para serem aplicadas ao ensino. Enquanto a primeira está comprometida com a

evocação dos sentimentos e sensibilidade docentes, que atribuirá sentido ao que vivencia, podendo construir uma prática substancial que una teoria à prática, a segunda se limita a transmitir ao professor estratégias que trazem superficialmente o elemento estético enquanto produto e não processo - a técnica Waldorf - para a prática pedagógica.

Acredito que a fala abaixo de Rudolf Steiner (1974), o idealizador da Pedagogia Waldorf, traga-nos elementos para refletirmos mais sobre a importância da dimensão estética na formação docente:

(...) Quem acha que só consegue atingir a essência de um assunto usando, sempre que possíveis, palavras inteligentes, não tem veneração alguma pelas coisas do mundo, e ter veneração pelas coisas do mundo é algo que faz parte do homem completo, na medida em que o homem pode tornar-se pronto e completo na existência terrena. Ter a sensação do quanto se está desamparado quando se quer chegar à essência das coisas, de como é preciso reunir tudo o que se possui dentro de si mesmo, só isso dá ao ser humano a postura correta frente ao mundo. Esta, só poderemos transmitir à criança se nós mesmos a tivermos. A metodologia de ensino tem de desabrochar das condições de vida da educação. E ela pode desabrochar das condições de vida da educação, se crescer a partir de um sentir-se vivo do professor e educador dentro do universo. (STEINER, 1974, p. 69)

Ou seja, na visão de Steiner, a metodologia de ensino tem que se tornar viva, a partir da vivência integral do educador, reunião de tudo o que existe dentro de si, o que não acontecerá se a formação docente atingir um caráter transmissor, desprovida de uma vivência interior. Ainda sobre esse aspecto, nosso entendimento pode ser ampliado pela declaração da professora Marina:

Não adianta repetir a receita de bolo de alguém que passou e fez aquilo, se pra você não ressoa! Se dentro do seu coração não reverbera em você. Você conta uma história que pra você não faz sentido nenhum, que não foi você que criou. Que você não concorda com aquilo. Não vai passar (...). Então não adianta você repetir a receita de bolo como as pessoas falam que não vai chegar até lá. Tem que ser verdadeiro pra você. Sentimento por sentimento. (professora Marina)

Das palavras da professora Marina, podemos deduzir que o contato com atividades lúdicas ou artísticas não garante o despertar da dimensão estética no docente para uma atuação que contribua para a aprendizagem dos alunos. Enquanto a formação

se revestir de um caráter de transferência de saberes ou técnicas, mesmo que objetivamente descritas como estéticas, não evocará no professor-aprendiz o desejo, a necessidade e a possibilidade de criar intervenções pedagógicas afinadas com sua personalidade e contexto em que atua.

Em conformidade com o pensamento da professora Marina, nos diz Freire (2009, p.24): “Não temo dizer que inexistem validade no ensino que não resulta em aprendizado, em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.”

Apesar de fazer suas ressalvas no que concerne a uma mera aplicação do que vivencia em seu processo formativo, a professora Natália destaca que o trabalho desenvolvido a partir de suas experiências estéticas para atuação docente gera um processo de autoeducação e aperfeiçoamento contínuos:

A gente educa através da autoeducação. Isso é esforço do professor em vencer, às vezes, uma coisa que ele achava que não conseguiria, seja tocar, cantar ou desenhar. (...) Então é prática, só com o esforço. Não é o resultado em si. (...) A gente está aqui continuamente se trabalhando, se esforçando, aprendendo, e isso é o que mais atua na criança em sala de aula. A gente consegue passar de forma verdadeira, porque a gente está vivenciando também. É vivo, a gente vai passar com interesse. Interesse que, às vezes, numa aula comum, tradicional, não tem, porque a gente está passando por isso também. Acho que esse é o diferencial. (professora Natália)

Aqui vislumbramos claramente a dimensão estética na formação contínua docente; ela seduz a professora, colocando-a em estado de proatividade e constante busca de aperfeiçoamento pela conquista de outras formas de contato com o mundo. A prática e preparação para ela são vistas como experiências prazerosas e profundas que desencadeiam uma atuação viva, porque enraizada na metodologia do poético, da intuição e do entusiasmo (MAFFESOLI, 2005). A professora Marina corrobora essa visão ao dizer que:

Essa formação continuada que traz esses elementos artísticos, muitas vezes no próprio professor, cria entusiasmo: Nossa, eu sou capaz! E o professor se entusiasmando, ele consegue passar esse entusiasmo para os alunos. Eles também conseguem se ligar, se encantar com aquele conteúdo. Se pra mim aquilo é mágico e encantador, pra ele também vai ser. Então, muitas vezes essa formação continuada que tem elementos artísticos, desperta no próprio professor (...). Eu sou capaz! É o entusiasmo dele com ele mesmo. Então isso reverbera no conteúdo também. (professora Marina)

As percepções das professoras Natália e Marina de que suas experiências artísticas lhes colocam em uma relação mais profunda com o que vivem, reflete-se no ensino, conciliam-se com o ponto de vista de Steiner (1974), para quem

O que importa é que não haja um entusiasmo artificial, mas sim um entusiasmo que floresça daquilo que o professor traz consigo, como seu relacionamento com o mundo, tal como a flor floresce da planta toda. Quando falamos do método de ensino e das condições de vida do educar, temos de falar do entusiasmo que pode ser estimulado por uma compreensão verdadeira do mundo, não por uma compreensão teórico-abstrata. (STEINER, 1974, p. 72)

Vimos na fala das professoras Marina e Natália um entusiasmo vivo, uma sensibilidade intelectual desperta por experiências que revelam a beleza da própria forma de aprender e que, conseqüentemente, abrem outras janelas de percepção sobre o ensinar. Conhecimento que vira sinônimo de autoconhecimento através de uma ação pedagógica conscientemente criada:

Acontece muito uma coisa: pra um professor funcionou. “Eu fiz assim foi excelente”. Mas pro outro não vai funcionar, não foi ele quem fez aquilo. Ele está simplesmente copiando o que o outro fez. É completamente diferente você escolher dentre várias possibilidades: eu vou fazer isso! Porque eu sinto que é isso. Eu escutei muito no seminário isso: de que não existe uma receita de bolo. Pra você fez sentido? Faz. Pra você tem um porquê, tem um significado? É o correto. Usando logicamente o bom senso. (professora Marina)

De acordo com a professora Marina, sua formação no Seminário para Formação de Professores Waldorf trazia elementos que a encorajavam a criar, a partir do próprio sentido desenvolvido perante o que aprendia. Percebemos que esta concepção influencia a professora Marina no sentido de atribuir importância a uma prática autoral para a aprendizagem significativa de seus alunos, o que também parece ter muita valia para a professora Camila:

Dentro do que a gente acredita, é muito importante a gente fazer. E como a Marina estava falando: é diferente você contar uma história, usar o livro didático ou criar a sua aula. Às vezes não só criar, você tem muitas referências. Mas fazer o seu próprio caminho dentro daquilo. Então, meter a mão e criar alguma coisa. É muito importante essa parte do trabalho realmente manual. Às vezes nem é tão manual. Mas essa dedicação em

transformar de alguma forma, materializar algo. Isso faz com que de repente um negócio morto vire vivo. É um trabalho mesmo que tem ali entre a técnica e a hora que atinge pelo sentimento a criança. Entre esses dois tem um trabalho que você pegou e fez. (professora Camila)

De acordo com a professora Marina, essa habilidade de vivificar os conteúdos, essa vontade de criar é alimentada pela formação continuada que vivencia, pois tal formação:

Possibilita usar ferramentas para que a gente possa preencher meio que os conteúdos que a gente vai ter que dar, com a gente mesmo. A gente pega um conteúdo e consegue preencher um pouco da gente. Por exemplo: você vai fazer um desenho, por mais que você pegue uma outra imagem e faça uma cópia, é a cópia com um pouco de você. Tem você ali, você preencheu de você. Então eu acho que, na nossa formação continuada, a gente tem ferramentas pra que a gente possa preencher tudo que a gente tem que ensinar com nossa alma. Com um pouco da gente. Isso que faz ficar vivo e é o elo. (professora Marina)

Esta declaração faz constatar, mais uma vez a presença da dimensão estética na formação dessas professoras, pois as contagia na direção de encontrar seu próprio sentido para a prática pedagógica, sua própria verdade. Não despreza os conteúdos a serem ministrados, mas veem como imperativo escolher as cores com que irão matizá-los, dotando-os de um novo olhar que não se enclausura diante de verdades pré-concebidas. Para isso, faz-se necessário que o aprender não seja encarado apenas como um processo intelectual, mas também corporal e sentimental, nos termos aqui trazidos, um processo ludoestético. (D' ÁVILA, 2014)

Encontro na fala das professoras uma semelhança entre seu processo formativo e a relação descrita por Anastasiou (*apud* VEIGA, 2012) sobre o envolvimento do professor na atividade de pesquisar:

*(...) ao pesquisar, o professor se torna aprendiz, constrói o conhecimento, vive a alegria, o prazer desse processo. Também vive o rigor, esforços, disciplina, o treino da vontade; na vivência consciente desse processo, adquire novos hábitos de estudo, atenção, curiosidade, inventividade. E assim pode se aproximar (e muito) do que poderia vivenciar com seus alunos, transformando a tarefa docente (como é vista por muitos) na desafiante parceria da construção da sala de aula, ainda que os avanços enquanto produtos obtidos fossem muito diferenciados. (ANASTASIOU *apud* VEIGA, 2012 p. 58)*

Considero que esse entrelace entre a formação e as práticas pedagógicas descritas pelas professoras sejam mesmo de natureza similar à atividade de pesquisa, pois se trata de uma atitude diante da atuação, que implica nutrir o espírito curioso acerca da especificidade de sua prática (MACEDO, 2004), investigando através da própria vivência os sentidos do que se propõe a ensinar, a fim de torná-lo vivo, porque também saber corporificado pela professora, como elucida a professora Camila:

O professor a cada dia vai aprendendo, porque ele está praticando todos os dias. Ele tem uma plateia atenta e ávida por aprender. Então ele tem que melhorar a cada dia e oferecer mais. E uma plateia recompensadora. Que a cada esforço do professor eles aplaudem, eles vibram também, com cada conquista, com cada desenho ainda mais bonito que o outro. Então por um lado o professor tem essa formação continuada com os próprios alunos. E como a gente acompanha a turma do primeiro até o oitavo ano, a gente também vai crescendo junto. A gente aprende uma música com duas notas, depois três, depois quatro e depois mais pra frente, a gente consegue tocar uma flauta, mais ou menos bem. A gente canta música simples, depois a duas vozes. A gente vai ampliando nosso repertório musical. A gente começa com desenhos bem simples no primeiro ano até chegar num desenho bem técnico, os vulcões, os desenhos de mineralogia que você tem que desenhar um cristal. Quantas facetas tem o cristal? Já tem todo um estudo por trás.
(professora Camila)

Conforme a vivência da professora Camila, sua atuação relaciona-se a uma prática pedagógica que não hierarquiza o sensível ao inteligível, mas que, ao contrário aposta na sinergia desses elementos como aspecto estruturante da ação pedagógica, exigindo seu aperfeiçoamento contínuo em harmonia com o desenvolvimento de seus alunos, expectadores e estimuladores de seu crescimento.

Chama-me a atenção a fala das professoras inundadas de ânimo, de mobilização frente à concepção da necessidade de uma atuação docente criativa. Acredito que tal disposição afirmativa, esse sentimento de sim (MAFESOLLI, 2005) diante da atividade docente que, muitas vezes, está relacionada a um sentimento de impotência e desmotivação, esteja ligada com a possibilidade de vivenciar em seu processo formativo e em sua prática, a construção de um saber que é inundado pela efervescência do real em suas diversas nuances.

A presença da dimensão estética que liga a individualidade à realidade propicia uma riqueza semântica na relação pedagógica e pode contribuir para que o ato de conhecer se amplie para além do seu aspecto conceitual, emaranhando-se na rede de

possíveis significações. Na formação docente, penso que tal concepção tenda a envolver o professor, que se sente identificado, porque foi mobilizado cognitivamente, prática e afetivamente.

Não quero com isso dizer que apenas a inclusão da dimensão estética, a partir de atividades artísticas, se constitua em panaceia para a resolução de todas as questões complexas do cenário educacional, como as precárias condições do trabalho docente, desvalorização e baixos salários. Entretanto, acredito que uma relação mais sensível com a realidade possa acrescentar qualidade à compreensão e atuação crítica diante dela.

Como disse Freire (2009), “não podemos estar diante da realidade de luvas nas mãos apenas constatando”, ou seja, não podemos estar anestesiados (desprovidos de estesia, incapacitados de sentir). Precisamos nos implicar diante dela, o que só pode ser bem feito se empregarmos nossa inteligência total ou sensibilidade intelectual (MAFFESOLI, 2005), assim sendo, intercedo pela presença da dimensão estética como elemento enriquecedor da atuação docente, porque integrador de suas múltiplas expressões.

5.1.2.2 Trabalho Colaborativo como Via Coletiva de Formação

Esta categoria de análise emergiu no processo da coleta de dados como forte conteúdo do contexto empírico deste estudo, fazendo-me atentar para o fato exposto por Veiga (2012):

A formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada, não é uma construção isenta de conflito, mas se torna mais produtiva se e quando partilhada. (VEIGA, 2012, p. 28)

Os professores não atuam sozinhos, seu fazer profissional está ligado a uma rede de interações com muitos outros sujeitos, especialmente seus colegas de profissão, de forma que muitas vezes, ao se referirem à formação docente como algo individual, estão

escamoteando um aspecto significativo do processo formativo, que pode estar diretamente relacionado com seu êxito: sua dimensão coletiva.

A professora Natália, que ainda não concluiu sua formação universitária para atuação docente e não iniciou o Seminário para Formação de Professores Waldorf, destaca que: *A minha formação até o momento, o que me veio foi o seguinte: aprendizado com a experiência dos colegas, né? A minha formação está sendo aqui. É acolhimento, dar as mãos, apoio, incentivo.*

As últimas palavras desta fala de Natália: *acolhimento, dar as mãos, apoio e incentivo*, sugerem a existência de um trabalho colaborativo, em que a troca de experiências e ideias faz parte do processo de formação continuada. Tal impressão é confirmada pela fala da professora Marina, quando ela diz:

Acho que nossa formação continuada, que a gente tem hoje, é muito um com o outro. Os que já passaram pelos anos, vão ensinando pros que estão chegando. E a gente tem, assim, práticas artísticas na nossa reunião pedagógica. Às vezes uma pessoa que sabe desenhar muito dá umas dicas, outro que entende de música (...). Tem também os próprios professores que agora estão na formação, eles acabam aprendendo coisas novas e chegam aqui e trazem pra gente essas coisas novas, esse alimento novo. (professora Marina)

Denota-se a presença de uma cultura colaborativa, na qual há a partilha de saberes de acordo com as habilidades e experiências de cada um, visando à contribuição para a prática de todos:

A gente tem um material bem bom de todos os anos que vão ficando. E esse material vai sempre crescendo. Cada professor que passa vai deixando mais uma caixa no ar. Todas as séries, da 1ª a 8ª, têm uma mala bem grande que depois vai aumentando. E aí, realmente selecionar, fica uma coisa super difícil. Por que tem muita coisa, não dá para ler tudo (...). Muitas vezes algum professor pode te ajudar muito com isso. Falar: esse material é isso e mostrar um pouco. Porque tem muita coisa mesmo. E tem muita coisa boa. Cada professor que passa deixa mais uma apostila, compra um livro e deixa. (professora Camila)

Além disso, até mesmo o saber de um professor menos experiente pode ser relevante no que diz respeito à atualização da prática, frescor, novidades, *alimento novo*, como expressa a professora Marina. Ou seja, o trabalho na escola permite que os

professores se alternem como formadores, de maneira que quem aprende também possa ensinar. Podemos identificar nesse contexto o que Imbernón (2010) denomina como Comunidade de Aprendizagem:

Comunidade organizada por todos os agentes que intervêm na educação em um contexto construído por eles. É a comunidade que se envolve em um projeto educacional e cultural próprio, para educar a si mesma baseada no esforço cooperativo e solidário, em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, principalmente, de suas fortalezas, para assim, superar as debilidades. (IMBERNÓN, 2010, p.114)

Conforme explicitado pelas professoras, essa comunidade de aprendizagem se organiza buscando promover seminários e encontros com palestrantes sobre a epistemologia antroposófica, currículo ou desenvolvimento artístico; entretanto, aí se revela a questão dos limites e recursos disponíveis para formação docente, geralmente apoiada pela Federação das Escolas Waldorf ou iniciativas antroposóficas. Apesar das limitações, manifesta-se o desejo profundo do grupo em estar continuamente se formando:

De vez em quando tem até uns presentes, pessoas que estão visitando Serra Grande, que tem alguma ligação com Antroposofia, que vêm e dão um curso. (...) O Último foi o Matias, que estava aqui e nós pedimos para dar um curso pra gente. Ele veio e não cobrou nada. Um curso de desenho. Foi muito bom.
(Professora Marina)

Teve professora de português que veio sem cobrar nada, também, a Rosane.
(professora Camila)

Além dos seminários, encontros e observações recíprocas das aulas entre colegas para considerações posteriores que contribuirão com a prática do companheiro de profissão, uma grande realização da cultura colaborativa de formação continuada dá-se na reunião semanal de professores, conforme instruções do idealizador da Pedagogia Waldorf:

(...) temos na reunião dos professores, a alma de todo o ensino. Nessa reunião, ao se reunirem os professores, cada um traz o que aprendeu com sua classe, com a totalidade de suas crianças, de forma que um possa aprender com o outro. E se, em uma escola, a reunião regular dos professores não for o mais importante, ela não viverá. (STEINER, 2013, p. 127)

De acordo com Steiner (2014), a conferência de professores deve representar o coração da escola, de onde fluirá toda a força para uma prática renovada, a partir do conhecimento coletivo do trabalho realizado individualmente pelos professores, além das contribuições advindas das trocas que suscitam ideias para a prática dos outros e a reflexão sobre a própria prática. A professora Camila reforça o caráter formativo que advém da feição colaborativa das reuniões ou conferências entre os professores de nosso campo empírico:

Tem pessoas que são muito mais racionais, que estão sempre trazendo o nhenhém do negócio. Ah, mas por que isso, por que aquilo? Trazendo a gente pouco mais com pé no chão. E tem pessoas que trazem mais o outro lado. Então, volta pra esse encontro. E as técnicas você sempre vai cair numa coisa que é muito mais da própria convivência. O próprio fazer diário que vai afinando um pouco. Essa coisa que vem de afinar um instrumento. A gente está fazendo isso o tempo todo. Porque a gente tem plateia o tempo todo. Nossos colegas estão o tempo todo sendo uma plateia. A gente deu aquela deslizada numa reunião (...). Ai, na outra a gente chega, e todo mundo abraça. As pessoas ao invés de criticar, elas vem e dão uma força.
(professora Camila)

Parece haver entre o grupo de professores um contexto atento que apoia o crescimento individual e profissional através de uma rede de formação interativa. Tal prática orientada por Steiner e viva nessa escola está consoante às seguintes ideias de Imbernón (2010):

(...) Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender.
(IMBERNÓN, 2010, p. 67)

O processo de formação continuada através de uma cultura colaborativa em detrimento de uma cultura de individualismo e isolamento amplia seu alcance e implica todo o corpo docente em um processo de autonomia compartilhada (IMBERNÓN, 2010). Acredito que a fala da professora Patrícia é testemunho prático dessa concepção:

Eu acho que tem uma qualidade fundamental nesse trabalho que é a confiança. É confiar no que você está fazendo. Confiar no seu colega.

Confiar que, como você está se preparando, vai ser o melhor naquele momento. Confiar, ir em busca. Eu acho que essa é uma qualidade fundamental no trabalho de uma forma geral. Porque eu acho que essa relação é muito mais humanista. Tanto com as crianças, quanto o corpo docente. A gente sabe das nossas limitações. Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é. Uma coisa muito linda que acontece aqui, desde que eu estou aqui na escola, eu nunca me senti em meio a uma disputa. É muito orgânico o que acontece. Existe um respeito à limitação do outro. Mas existe uma consideração em relação a isso na forma de ajudar. Se um dos objetivos da Pedagogia Waldorf é desenvolver o ser humano, transformar o indivíduo em livre; isso também acontece com a gente. Por que é muito legal, sabe Camile?! Você se sentir amparado nessa técnica. É você saber que você pode contar com o outro. Às vezes chegam aqui: Ai meu Deus do céu, ajuda aqui eu não estou sabendo fazer o nariz do homem ali no quadro. Me ajude! A pata do cavalo não está boa. Ou botar um alfabeto cuneiforme na nossa frente. Mas, como é que eu vou dar minha aula de geografia? E chega o mais experiente e estende a mão pra você de forma leve: Olha, você pode fazer assim. Tem todo esse aparato didático, as apostilas, mas esse lado humano e respeitoso que o próprio corpo docente tem (...). Por que está todo mundo consciente que tem suas limitações. E um ajuda o outro. Isso é muito legal, (...) é um lado mais humanista mesmo. (...) Não é só para as crianças. É com o corpo docente também. Que está sempre numa formação continuada. É uma ajuda mútua. (professora Patrícia)

Para a professora Patrícia, a relação entre os colegas não se limita a se postar compreensivamente diante da dificuldade de cada um; mas que esse reconhecimento torna-se a força motriz que impulsionará o outro na superação da sua limitação, o que se torna, por isso, muitas vezes, mais formativo do que o que trazem os livros, apostilas ou indicações didáticas.

Ao meditarmos acerca do trabalho colaborativo como via coletiva de formação, a partir da realidade apresentada, fica claro o quanto a troca entre os pares envolve diferentes marcas interpretativas e pode resultar em construção permanente. É vislumbrar uma alternativa de formação que reconhece a subjetividade ancorada na identidade coletiva (IMBERNÓN, 2010). Morin (2012) também destaca que

Uma grande parte, a parte mais importante, a mais rica, a mais ardorosa da vida social, vem das relações intersubjetivas. Cabe até dizer que o caráter intersubjetivo das interações no meio da sociedade, o qual tece a própria vida dessa sociedade, é fundamental. Para conhecer o humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão. (...) Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito não é apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. A sociedade não está entregue somente, sequer, principalmente, a determinismos materiais; ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os “nós” e os “Eu”. (MORIN, 2012, p.127)

E é por este prisma que me arrisco a dizer que o trabalho colaborativo vivenciado no seio dessa escola também é propiciador de experiências estéticas, pois muitos sentidos podem emanar da trama que se forma com base nas partilhas com nossos pares. Recorrendo a Maffesoli (2005, p.137), declaro que “deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente. Coisas que permitem a cada um, movido pelo ideal comunitário, sentirem-se deste mundo e em casa neste mundo”.

Tal impressão foi fortalecida também ao interpretar a representação que as professoras fizeram ao serem instigadas a pensar sobre a formação continuada enquanto grupo:

Figura 13 - Formação continuada na perspectiva das colaboradoras



Fonte: Sessão do grupo focal

Da representação, pode-se depreender que, no processo de formação continuada vivenciada coletivamente, as professoras têm a oportunidade constante de estarem se aperfeiçoando, a partir do encontro entre suas significações e de suas colegas: “Viver é afinar o instrumento, de dentro pra fora, de fora pra dentro”. Além disso, é bem representada a dimensão do trabalho colaborativo, em que as mãos juntas trabalham com os diversos elementos para concretização de uma prática viva: técnica, sentimento e intuição = brilha o sol.

Sobre o amparo das colegas que fortalece o trabalho realizado, através de uma postura sensível perante os limites e potencialidades dos pares, salienta a professora Patrícia, mais uma vez:

O que eu sinto trabalhando aqui é esse lado humano, sensível, de sentimento, de respeito, de confiança. Quantas vezes, a gente pensa estar fazendo a coisa certa, que a gente prepara aquela superaula e aí, entra na sala de aula e não acontece nada do que você planejou, do que você programou. Daí, tem uma frustração. E daí, claro que a gente fala, comenta e tal. Mas sempre tem um apoio. Você fala: Poxa vida, hoje foi um caos na sala de aula. Acontece, é super normal de acontecer. Ninguém vive também, só num mar de rosas. A gente busca ele. Mas, às vezes, a gente encontra um espinhozinho andando e tal. E que tem que arrancar. E me veio essa imagem. Você se sentir confortada, amparada. Não, pera aé, é assim mesmo. Não se autoflagele. (...) Porque acontece, sim. Não dá pra querer que tudo seja nos mínimos detalhes. E eu acho que isso também leva a gente a uma plenitude. De você sentir, que você tem com quem contar. Que você não está sozinha no mundo. Que eu sou falho, que ela é falha. A gente está aqui para aprender. (professora Patrícia)

Podemos concluir, diante desta fala, que a oportunidade formativa está, na maioria das vezes, no cotidiano escolar, com seus múltiplos fatores, sucessos e frustrações e que uma rede que apoia mostrando-se em constante devir estimula a autoconfiança dos sujeitos e impulsiona a busca pela superação dos obstáculos que se antepõem diariamente nos processos de aprendizagem.

Constatamos, desta maneira, que o trabalho colaborativo como via de formação coletiva é capaz de converter-se em experiência substancial no processo de formação continuada docente, desde que se fundamente no entendimento de que se faz necessário, conforme preconiza Imbernón (2010),

Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo. Propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa e não artificial, pois, quando artificial, ela é frequentemente provocada pela obrigação externa de se realizarem certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas acabam não tendo o processo real de colaboração. (IMBERNÓN, 2010, p. 66)

Cabe ressaltar que não defendo aqui que a construção coletiva deva anular a individualidade igualmente necessária ao trabalho docente. O que concebo é que as duas instâncias, individual e coletiva, possam ser enriquecidas mutuamente, a partir de processos formativos interacionais e reflexivos, construídos por pessoas com desejos, aspirações e concepções que se entrecruzam, como bem representado no desenho das professoras.

A formação continuada, por estar ancorada na prática pedagógica com seus múltiplos fatores, não pode ignorar uma parcela tão importante do cotidiano escolar; a relação entre os professores pode ser a mola propulsora de uma ação comum com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica em toda a Instituição escolar.

Tal formação que considera a dimensão coletiva para a contínua educação docente, permeada pelo viés ludoestético, traz relevo para a partilha das emoções, e pode subsidiar um trabalho colaborativo em que os sujeitos intercambiam papéis de formadores e formandos, criando uma história própria impregnada das relações entre individualidade e coletividade, enfatizando a construção através da vivência e da experiência em sua plenitude.

5.1.3 A prática pedagógica Waldorf: manifestação dos princípios ludoestéticos

Por prática pedagógica ludoestética, figuro uma prática em que seus elementos (planejamento, metodologia e avaliação) se constituam na exteriorização dos princípios de uma abordagem ludoestética. Encontramos na concepção da professora Marina sobre prática pedagógica ludoestética uma grande afinidade com a compreensão proposta neste estudo: *uma prática onde tanto o educador como os educandos possam estar inteiros nas vivências, tendo suas vontades, sentimentos e as cognições trabalhadas de maneira plena.*

Em outras palavras, uma prática que reconheça sua multidimensionalidade ao invés de isolar e amputar qualquer dimensão (MORIN, 2012) e que, por isso, implique os envolvidos em todo o processo, através da vivência da construção do conhecimento. Para a professora Camila, o viés artístico para abordagem dos conteúdos faz-se grande aliado: *uma prática na qual buscamos trabalhar os conteúdos de forma artística para oferecer às crianças não apenas simples aulas expositivas, mas verdadeiras vivências.*

Observemos que a professora fala em trabalhar os conteúdos de forma artística, que a meu ver, é algo mais amplo do que incluir atividades artísticas, tem a ver com uma postura estética que atravessa todo o fazer pedagógico, contribuindo para convertê-lo em experiência dotada de ludicidade, ou seja, de plenitude e inteireza.

Na opinião da professora Marina, em sua prática, essa inteireza é vivenciada por ela e por seus alunos:

Sinto quando entro na sala de aula como se o resto do mundo desaparecesse, e junto com ele meus problemas e preocupações, sou inteira das crianças. Na sala de aula, o tempo passa como se acelerassem o relógio, cada riso, lágrima e descoberta preenchem a minha alma, sinto-me toda em cada coisa. Saio de cada aula bem cansada, mas ao mesmo tempo com entusiasmo no coração. De acordo com o que eu considero como prática ludoestética, a parte do educador viver as atividades com inteireza está bem presente. Mas reconheço também que as crianças vivenciam essa prática, vejo através dos olhos brilhantes, nas perguntas como, por exemplo: a aula já acabou? Passou e eu nem vi. Na dedicação a cada atividade, [percebo] que as vivências são profundas para eles também. Acredito que quando um dos lados (educador/educando) está profundamente entregue e com interesse e entusiasmo genuínos, esse estado se difunde dentro do todo, contagiando a todos. Além de tudo isso, o pensar, sentir e querer são trabalhados todos os dias nas aulas em uma escola Waldorf, seja dentro da aula que chamamos de principal (duas horas iniciais) como nas aulas após o intervalo. Sendo todas as atividades permeadas de vivências artísticas. (professora Marina)

Verifico a revelação de uma prática ludoestética na descrição do cotidiano da sala de aula feita pela professora Marina: alunos e docente enlevados plenamente, contagiando-se de entusiasmo no processo de construção do conhecimento que é vivenciado e entremeado por experiências artísticas que alia sentimento, cognição e ação. Tal prática ludoestética, na qual prosa e poesia se entrelaçam, é estimulada pela concepção de educação e ensino propostos pela Pedagogia Waldorf. Assevera Steiner (2014):

É bem verdade: se por meio da arte nós compreendemos o ser humano inteiro, também provocamos nele, por sua vez, uma correspondente compreensão do mundo visando ao todo, à totalidade do mundo. Por isso, no ensino nós devemos, na medida do possível, acrescentar ao que é necessário para a cultura e a civilização prosaicas, o que é puramente humano. E isto pode ocorrer, unicamente por meio não apenas de um ensino artístico, mas também de uma adequada introdução na compreensão da arte. (STEINER, 2014, p. 233)

De acordo com Steiner (2014), tudo o que a criança deve saber para o lado prosaico da vida deve ser impregnado pelo elemento artístico para o desenvolvimento do ser humano integral. Com a Arte pode-se perscrutar os segredos da natureza e de todo o universo, o conhecimento obtido não será acumulado abstratamente, mas conduzirá a uma compreensão do mundo para atuação vívida. “Nós entregamos ao ser

humano a inteligência correta e a vontade vigorosa para a vida afora. É isto que devemos fazer; pois, dessa maneira, ele se torna um ser humano completo, e é o que a educação deve almejar antes de tudo.” (STEINER, 2014, p. 179)

A Pedagogia Waldorf se desenvolve propondo o cultivo de um ensino que não precisa se desfazer do corpo quando necessita pensar (STEINER, 2014), todavia, que permita uma compreensão mais aprofundada do que se aprende pela integração pensar-sentir-querer, tentando realizar isto desde o currículo até a proposta de estruturação da aula.

5.1.3.1 A Proposta de Estruturação da Aula: a busca diária pela ludicidade

Conforme já explicitado neste texto, ludicidade é aqui entendida como um estado interno do sujeito que vivencia uma experiência de forma plena, em que seu pensar, seu sentir e suas ações estejam conciliadas, não havendo dispersão, já que seus membros, cabeça e coração soam em uníssono.

De acordo com as professoras-colaboradoras, a estrutura de aula diária que realizam, persegue o estado lúdico no desenvolvimento do ensino. Sobre a origem da estrutura que realiza, esclarece a professora Marina:

Uma base de pessoas que já passaram, de vários cadernos, de como foi feito e isso me ajuda a ter uma imagem de como já fizeram aquilo. E aí, a partir daquilo eu consigo criar o que eu quero fazer e colocar a minha cara dentro daquele processo. E sempre as coisas que eu aprendi no seminário [para Formação de Professores Waldorf]. Tem algumas apostilas, os materiais, tem livros, palestras de Steiner que servem de embasamento. (...) E sempre essa coisa do lúdico, do fazer, dividir aula, do pensar, do querer (...). De tentar trabalhar o ser humano de maneira integrada, não só o cognitivo, mas também o sentir, também o fazer. Acho que é mais ou menos isso, não tem uma coisa assim definida. Você vai pegando de um e outro e vai criando a sua. (professora Marina)

Notamos aqui que, ao estruturar sua aula, a professora Marina recorre a diversas fontes para embasar e, principalmente, reinventar sua prática, dotá-la de autoria. Denota-se a existência de uma estrutura proposta: decompor a aula em pensar, sentir e

querer, a fim de trabalhar de maneira integrada, o que é fundamentado teoricamente pela Pedagogia Waldorf e validado ou não pela prática de professores mais experientes mas que isto se constitua em uma sugestão e não em um padrão a ser seguido cegamente.

A professora Natália, que é menos experiente, diz saber da liberdade de criar a estrutura de sua aula, mas que prefere seguir a que é praticada na escola e na maioria das escolas Waldorf, por considerá-la satisfatória:

Na estruturação das aulas, tanto da aula principal, quanto das aulas avulsas, a gente já dispõe de uma estrutura, que eu pelo menos estou encontrando. Eu sei que eu tenho até liberdade de criar, de trazer coisas novas, mas eu acredito que já está tão bem estruturadas, a gente já vê funcionar tão bem em outros lugares, que eu uso aquilo que a própria escola já vem oferecendo. (professora Natália)

A estrutura a que se referem as professoras é a subdivisão do tempo escolar em duas partes denominadas aula principal e aulas avulsas. Na Escola Rural Dendê da Serra, a aula principal dura as duas primeiras horas do dia e é ministrada pelo professor da classe, que foca em um tema específico em ciclos de quatro semanas; as outras duas horas são divididas entre o recreio e as aulas avulsas: aquarela, música, inglês, trabalhos manuais, jardinagem e Educação Física, geralmente ministradas por outros professores e também relacionadas ao conteúdo principal.

A aula principal sempre se inicia com o que as professoras chamam de ritmo ou roda rítmica, conforme explicado pela professora Natália:

A gente começa a aula com a roda rítmica. Aquela roda rítmica é o momento de harmonização da criança que está chegando. Porque cada um chega de um jeito. Um está mais agitado, outro está sonolento. Então já é uma ferramenta que a gente tem, onde a gente vai conseguir ali unir a turma, trazer todo mundo para o momento da aula, e conseguir harmonizar. Trazer mais presença. Às vezes uma criança que está mais distraída, dispersa, aí através de recitação de alguns poemas rítmicos que trabalham a fala, o ritmo, trabalham a respiração, então, com esses elementos, a gente consegue trazer a criança mais presente. Eu encontro apostilas e livros aqui na escola, poemas, por exemplo, pra tornar uma criança que é muito retraída em mais expansiva. Ou poemas que possa pegar uma criança que é muito dispersa, expansiva e contrair mais. Isso através da gente caminhar, declamando um poema. Eu uso isso na roda rítmica. Músicas nesse momento da roda. Ritmos que eles batem os pés no chão. Eu sinto que as crianças que são mais aéreas, quando eu faço os exercícios de bater os pés no chão ela acorda, ela vem mais pra perto. A gente trabalha dicção na roda rítmica. Tudo isso nesse primeiro momento da roda. (professora Natália)

Percebo uma proposta de recepção dos alunos que os considera em suas particularidades, buscando enfatizar suas potencialidades e dirimir suas dificuldades através de vivências que, geralmente, estão relacionadas com o conteúdo principal. Além disso, chama-me a atenção o fato de intentar por uma unidade na classe, apesar das diferenças e cotidianos familiares. Através de músicas, poemas e movimentos corporais, busca-se envolver a criança convidando-a para a vivência coletiva de aprendizagem. Ainda sobre a roda, diz-nos a professora Marina:

Nessa roda, você já deve colocar vários elementos que tenham o pensar, o sentir, o querer, que tenha uma inspiração, que tenha ritmo, poesia, que tem a música e que traga o conteúdo da época. Vivências que tenham a ver com o tema principal da época. Isso seria abertura da aula. Essa aula eu repito durante toda época. Não só repito, mas a gente vai acrescentando dificuldades. Você vai começar com um ritmo, você começa com ele mais lento e depois aumenta desafios. Uma poesia, você começa com uma pequena com passar da semana você vai colocando mais partes e ela vai ganhando mais corpo. Então você vai incrementando ao longo da época a roda. (professora Marina)

Já na abertura da aula, fica clara a preocupação em se dirigir ao educando como um todo, sendo a experiência estética o elemento integrador da personalidade do educando com seus colegas, com a professora, com o espaço escolar e com a possibilidade de visitar os conteúdos por outro ângulo. O ritmo inicial ou a roda está presente em todas as classes da escola, independente da idade, desde a Educação Infantil até a última classe do Ensino Fundamental, embora tenha tempos diferentes, conforme a professora Patrícia, que está conduzindo uma das séries finais, explica:

Eles chegam, a gente faz um ritmo. (...) Eles fazem um ritmo breve. Porque já nessa fase da vida escolar, eles têm bastante conteúdo mesmo, não dá pra ficar viajando 30 minutos, com o ritmo e tocando flauta, recitando poema. Mas em 15 minutos eu faço alguma coisa, um ritmo rápido, toca flauta, é breve. Já não é mais tão longo como era nas séries iniciais. (professora Patrícia)

Notamos que apesar de existir nos últimos anos escolares um grande volume de conteúdos, a professora opta por manter o momento de recepção pelo ritmo, redistribuindo o tempo da aula, de forma a assegurar que os alunos tenham alguma espécie de experiência estética ao chegar à escola, embora isso pareça ser feito de maneira mais objetiva.

A aula principal é dividida em três momentos que, interligados, buscam abordar o conteúdo de forma integral, a partir da inclusão de atividades que contemplem as três atitudes anímicas humanas: pensar, sentir e querer. Por isso, a aula é chamada de trimembrada, conforme descreve a professora Camila:

A gente sempre planeja que a aula tenha algo novo dentro de um fio. A gente tenta ter um fio dourado que a gente vai sempre encadeando algo novo. Só que esse algo novo, ele sempre é alicerçado em algo que já teve antes. (...) Então o nosso planejamento, ele inclui sempre relembrar, ver o novo, ouvir o novo, fazer algo novo e uma parte que é o materializar esse novo. É essa execução que a gente tenta planejar, sempre esses três passos. (professora Camila)

As professoras buscam planejar a aula de forma que as crianças sempre aprendam algo a cada dia apoiados pelo o que aprenderam anteriormente. Esta aprendizagem está ligada a pensar sobre o que construíram no dia anterior, encontrar com algo diferente a partir do que traz a professora e realizar algo a partir da síntese entre representação mental, sentimento e ação. Sobre o desenvolvimento da aula, elucida a professora Camila:

O primeiro momento da aula é o relembrar. E isso é o pensar. É aquilo que a gente estava falando: já está pronto ali dentro da cabeça, as representações que ficaram. [Momento de ver se] Ligaram com alguma coisa, esqueceram a maior parte, lembram de tudo, lembram de algum detalhe (...). E aí, cada um traz uma contribuição. Eles falam bastante nessa hora. E aí, depois vem o novo e isso até o quinto ano é assim. Depois vem o novo, eles vão ouvir, vão prestar atenção, vão tentar ter um momento de escuta, de contemplação das imagens e no final a gente tenta materializar sempre algo (...) [procuramos] que fique algo materializado, que eles possam ter aquilo de alguma forma, um texto no caderno ou um desenho, ou uma pintura, ou o que seja. Que materialize aquilo que ficou. E, às vezes, isso pode levar alguns dias. De um dia pro outro se faz essa materialização do que já estava ali como representação [mental]. (professora Camila)

Constatamos novamente que a atuação pedagógica busca se dirigir para todos os elementos da personalidade dos educandos através da articulação dos fatores volitivos, anímicos e cognitivos no processo de aprendizagem, evitando assim a unilateralização do ensino. Geralmente a aula inicia-se pelo pensar, entendido como a elaboração pessoal da criança acerca do que foi tratado de forma vivencial no dia anterior. Nas palavras das professoras:

Nesse pensar a gente faz uma retrospectiva do conteúdo do dia anterior. Se eu estou no primeiro dia de uma época, a gente faz a retrospectiva da época anterior daquela matéria. Se seu estou voltando pra época de Matemática, a gente vai lembrar tudo que a gente viu na época anterior de Matemática. Eu vejo que esse é o momento de trabalhar a questão do pensar mesmo. Eu faço com que a criança tenha o exercício do acordar mental. (professora Natália)

O pensar é o quê? É a gente relembrar a aula passada e tal. (...) Ou eles trazem contribuições que eles anotaram da aula passada. Porque daí, já começa a fazer mais relatórios. Ou até textos sobre a aula dada como dever de casa. Então eles já trazem essa contribuição. (professora Patrícia)

Eu faço a parte da retrospectiva que seria o pensar. Que a gente faz perguntas (...). Que você faz perguntas pra que eles contem o que teve no dia anterior. Tragam do sono esse conteúdo que eles viram antes. E aí isso é um momento importante para trabalhar a coisa do ouvir que um tem que falar de cada vez, porque se não todos querem contar ou nenhum quer contar, então trabalhar para que todos falem. Então tem esse momento que a gente chama sempre de pensar. (professora Marina)

Essa hora do relembrar, ela é uma avaliação diária que a gente faz. Nesse relembrar o professor diariamente vai anotar, vai ter esse registro de quem se lembra de tudo, exatamente as mesmas palavras, quem fez outros links, ligou, fez várias relações com outras coisas, quem esqueceu tudo. Quem surge com um detalhe, que detalhe é esse que ele [o aluno] sempre se pega? Algo daquele sentimento que gerou. Tem gente que traz isso. Isso já é uma avaliação. Que todo dia a gente faz. Isso é bem sério e é bem legal. Porque os alunos falam do que aconteceu e você pode checar, realmente saber, de que forma cada um elabora. O importante é isso, que cada um monte o seu, a sua história, o seu recorte lá na cabeça. As suas imagens, o seu jeito de ver aquilo. E a gente faz isso desde a primeira série. Então, isso está no planejamento diário e é uma avaliação que é feita. (professora Camila)

O momento denominado de “pensar” pelas professoras é a ocasião em que esta atividade está mais em evidência, embora sempre ligada aos sentidos individuais. É a hora em que se percebe principalmente a elaboração de cada criança com relação ao que tem sido estudado, recorre-se majoritariamente às forças da memória, do raciocínio e da reflexão. Por isso, a professora busca planejar essa etapa de forma a propor questões nodais relativas ao que se objetiva com o conteúdo para o desenvolvimento da criança. A avaliação diária reencaminhará as intervenções docentes, a partir do que foi evidenciado na fala dos alunos.

Interessante observar que isto é feito levando-se em consideração que a criança tenha um tempo para elaborar o que vivencia diariamente e relacionar com suas experiências para além do ambiente escolar, ao invés de esperar que as crianças repitam conceitos prontos elaborados pela professora. Ademais é parte importante da construção do conceito o encontro com as diversas visões e sentidos que emergem na classe.

Outra etapa da aula principal é chamada de “sentir” e está ligada à renovação do conteúdo, momento em que a professora acrescenta elementos ao que foi plantado no dia anterior:

Que é onde eu vou trazer, ainda na terceira série, através de uma história anímica, aquele conteúdo que a gente está estudando, continuação de uma história (...). E esse é o momento deles do sentir, que a gente traz imagens. E dentro daquela história, está o conteúdo que quer ser passado. Mas através de uma história, de uma coisa lúdica. De uma coisa que mexe também com a imaginação deles. Eles trabalham de novo aí a questão da imaginação. (professora Natália)

Depois do pensar, eu sempre vou para o sentir, que é dar o conteúdo novo (...). O sentir seria trazer imagem, trazer um conteúdo novo de maneira viva. De maneira que eles possam mergulhar, entrar mesmo. Normalmente são histórias, imagens. (professora Marina)

Mas isso é uma parte muito artística da aula, sabe? A hora do novo. A hora que o professor traz da maneira que ele elaborou artisticamente. (professora Camila)

Este estágio da aula é desenvolvido principalmente a partir da fala da professora narrando um conteúdo através de histórias inundadas de imagens que estimulam a fantasia e a ligação dos alunos com o assunto tratado, conforme explicam:

Seria tipo você contar uma história pra que na cabeça das crianças possa surgir um filminho daquilo que você está contando. Que eles possam depois falar: massa (...) eu quero saber mais, que eles fiquem até com esse anseio um pouco, de eu quero conhecer mais. (...) Então, eles vão criando essas imagens que você vai dando. E isso faz com que isso se torne mais viva e aí ele não vai esquecer, e aí, de repente se envolver com o sentimento, com o conteúdo, isso seria um sentir de muita imagem mesmo. (professora Marina)

Trazar imagens é criar realmente uma imagem rica. Com as crianças pequenas a gente traz as imagens, metáforas pras coisas. Porque eles estão num mundo cheio de fantasias, de imaginação. (professora Camila)

Se a gente só chega e fala, seco vamos dizer assim, eles esquecem. Mas as histórias eles não esquecem. E o conteúdo fica. Quando você traz com um pano de fundo, que traz os conteúdos. (professora Natália)

É o que se chama na Pedagogia Waldorf de ensino imagético, o essencial ingrediente metodológico para a aprendizagem significativa das crianças do segundo setênio: 7 a 14 anos, pois neste período estão desenvolvendo principalmente seu sistema

rítmico-respiratório, conduzindo seu canal de aprendizagem para a vida afetiva, de acordo com Steiner, (2013):

(...) Funciona maravilhosamente bem quando tudo o que queremos levar à criança, não é explicado, mas narrado, quando pintamos com palavras, com representações mentais, quando introduzimos o ritmo de todas as maneiras ao ensinarmos alguma coisa a ela (...). Nessa época, o que ela exige no íntimo de seu ser é que tudo seja tratado humanamente, até os elementos da natureza inorgânica. (STEINER, 2013, p. 94)

Para Steiner (2013), a vivência de ritmos alternados nesta fase da vida é o que mais traz saúde para o desenvolvimento infantil. Esta alternância é alcançada, de forma especial, pelo o que modifica nossa respiração: as emoções. Por isso, as experiências estéticas se constituem no elemento primordial para a aprendizagem que se pretenda saudável no Ensino Fundamental.

De forma coerente, o momento do sentir é o espaço-tempo essencial para o acesso ao novo na aula, quando devemos vivificar os conteúdos com palavras de forma que a criança consiga fazer a representação mental do que lhe contamos, não pressupondo passividade por parte dos educandos. Afinal, como assevera Freire (2009):

(...) A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor fala do objeto. O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora, não apassivada, enquanto fala e enquanto ouve. (FREIRE, 2009, p. 86)

A criança não está passiva enquanto ouve, ao contrário, preenche o que lhe é contado com seus sentimentos, atribuindo-lhe significação própria. Em afinidade com essa ideia, temos a justificativa da professora Camila sobre a utilização dessa metodologia:

A gente faz porque a gente tenta que eles [os estudantes] sejam os pensantes, que eles desenvolvam essa imaginação, que eles não tenham algo pronto, morto, que já é aquilo. Como se fosse o cadáver do que poderia ser vivo. Por exemplo, você leu lá, “As Brumas de Avalon”, você tem todo o filme na sua cabeça. Aí você vê o filme e é super sem graça. Se você só tivesse visto filme, você não teria tido a oportunidade de criar aquele mundo na sua cabeça, que é lindo, como eram as Brumas. E quando ela entrava naquele lago com aquele barco, a visão da ilha como era? Era sua visão da ilha. Não era algo que estava lá no filme. E aí, você vê o filme e fala, não tem nada a ver com

aquilo lindo que eu imaginei. Se você já dá aquilo pronto, realmente você cortou toda parte de fazer esse trabalho imaginativo, que é um trabalho que tem a ver com correntes do futuro. A imaginação é sempre pra trazer o novo. Ao contrário do que é a representação já feita. Que é algo já pronto, que já veio de algum lugar do passado, que já está pronta. Então é como se fosse um cadáver de algo que poderia ser vivo. A gente trabalha muito com imaginação. A gente sempre tenta despertar a imaginação. Mesmo pra matérias como Química ou Física. A gente sempre tenta despertar um algo a mais que não é só um fenômeno ali, mas que ele está ligado com a vida.
(professora Camila)

O elemento vivificador do conteúdo está, exatamente, no que concerne ao sentido que cada aluno dá ao que ouve e como ele elabora as imagens a partir de uma escuta sensível do que a professora buscou preparar de forma poética e imaginativa, é o momento em que mais se expressa a atuação criativa docente, segundo professora Natália:

Na época de Matemática, eu uso o sentir como história, um pano de fundo, eu tenho uma fazenda do Sr. Manuel, na verdade meu pai se chama Manuel. Eu peguei elementos meus, de minha infância, do meu pai, da minha mãe. O nome dos filhos de Sr. Manuel são o meu e de meu irmão (um pouco modificado), porque ali eu tenho caldo pra ir conseguindo construir a minha história. E aí, dentro daqueles acontecimentos da fazenda a gente vai fazendo continhas. [Por exemplo] Que o Sr. Manuel plantou tantos pés de rúcula, aí depois ele foi à feira e vendeu. É sempre com uma história que traga uma imagem pra ele. Para que aquele conteúdo não fique abstrato.
(professora Natália)

A concepção é de que essa estratégia de criar imagens, contar, não se restrinja a determinadas matérias, entretanto, que possa permear todo o ensino, o que requer constante trabalho criativo por parte da professora que, nesse caso, buscou na própria história, elementos que pudessem vinculá-la ao conteúdo. A tradução dos conteúdos em imagens também pode ser feita para classes maiores, como bem ilustra a professora Camila:

É, a gente usa muito esse recurso de contar. Mesmo em Química, mesmo em outras matérias, a gente usa bastante isso. Por exemplo, eu vou começar uma época de Química do oitavo [ano], que eu vou falar sobre os grupos da Química orgânica. Eu vou falar do amino, gordura, proteína. Em linhas gerais, é isso. Mas eu posso começar contando sobre a história do pão. Ou eu vou começar uma época de Física ou de Química mesmo, que eu vou falar dos metais, e eu posso contar como foi a descoberta do ferro, desde lá da Pérsia, quando começaram a fazer as primeiras coisas de ferro até toda Idade Média, que foi muito ligada ao ferro (nas armas, nas espadas). Outro

exemplo, você pode começar com a Química, invés de já começar fazendo a experiência, na primeira época de Química a gente estuda a combustão, então a gente faz uma fogueira, de preferência dentro da sala, a gente traz o carrinho de mão e faz. Mas você pode começar antes de fazer aquilo contando sobre a história do fogo. Qual foi a importância do fogo? Não falar, a importância do fogo foi essa. Mas começar a imaginar como era antes de ter. E como era o primeiro lá que pegou o fogo e levou ele aceso? E quando descobriram que ele poderia transformar os elementos em algo muito mais saboroso, mais digerível e tudo. E depois pra tudo, que o fogo veio acompanhando (...). E é isso, daí é um super embasamento que você tem que ter, de saber um pouco também a história da humanidade e de como você pode encaixar um conhecimento. (professora Camila)

O assunto ganha importância porque está ligado à vida humana em suas diversas nuances. Busca-se a inclusão do aluno no desenvolvimento do conteúdo, primeiramente por vincular-se a ele pelo sentimento, pela imaginação, por isso, evita-se ao máximo recorrer a recursos audiovisuais, a fim de que cada um possa criar a própria imagem mental do que lhe é narrado. E após o pensar e o sentir, finalmente fechamos a tríade da estrutura da aula com o “querer ou fazer”. É a hora de registrar o que foi pensado e sentido, o que pode ser feito de diversas formas, consoante a fala da professora Marina, logo abaixo:

Depois do sentir, a gente vai pra parte prática, que a gente fala que é o “querer”, que trabalha a força de vontade. É o momento realmente de fazer, de abrir o caderno, de escrever ou de resolver um problema de Matemática, de cortar um papel, de fazer um círculo onde eu possa realmente dividir as frações, cortar uma fruta (...) seria uma parte prática onde eles teriam que agir. (professora Marina)

Aqui vemos a manifestação do ideal trazido por Steiner (2014), em que o pensamento e sentimento devam virar gesto. O que irá ser realizado pela criança na escola está ligado ao conteúdo em suas diversas instâncias e não se presta ao mero exercício, mas à vivificação de um pensar imbuído de fantasia e imaginação, segundo as professoras:

Saimos do mental pra prática. E é interessante que eu vejo como isso vai evoluindo, como eles estão trabalhando quietos, sem tanta conversa paralela, que no início, tinha mais. Eles estão entendendo, antes a gente já falou, colocou pra fora, nossas ideias, pensamos. Ai, eles ficam muito quietinhos. Só registrando tudo aquilo que a gente lembrou. E é naquele momento que eles fazem o caderno, que na Pedagogia Waldorf a gente não adota livro didático. Então eles mesmos vão construindo o seu material didático, seu livro. Que fica pronto no final da época. E aquele momento do fazer, é o momento de ter esse registro no caderno, ou às vezes, pode ser de

um desenho, aí depende da idade da turma e do conteúdo que está sendo dado. (professora Natália)

O novo do dia a gente pode deixar pro outro dia, pra ser representado no papel ou em qualquer outro suporte. Normalmente é isso, a gente vai construindo um caderno que é um livro na verdade. Um caderno sem pauta onde tem as ilustrações e os textos que foram sendo montados. Os textos podem ser individuais, dependendo de certa idade, já pode ser um texto próprio pra criança. Pode ser um texto feito coletivamente, que a professora vai passando no quadro ou pode ter sido um texto que a professora fez com maior amor, cuidado e capricho. E o registro disso, a gente tenta que seja da maneira mais artística possível. (professora Camila)

A escolha pela não adoção do livro didático está fundamentada na concepção de que a criança deva participar ativamente de todo o momento de seu ensino, pressupõe-se diversidade de representações. Cada livro didático (em verdade, seu caderno) torna-se a expressão de um processo localizado naquela escola, com aquela turma, com aquela professora e traduzida por aquele aluno especificamente, o autor de seu próprio livro.

Constatamos que o momento chamado de “querer” é apenas a preponderância da ação, da força de vontade, mas não sua atuação unilateral, pois a criança realizará individual ou coletivamente, de forma artística, o que elaborou no âmbito de seus sentimentos e pensamentos, o que exigirá esforço e superação de obstáculos, na transformação do conteúdo em algo visível. Assim atesta a professora Camila:

Se a gente não fizer desta forma, de repente não consegue achar que a aula funcionou. Se de alguma forma isso não chegou ao coração, não foi de uma forma artística ou totalmente vivencial e lúdica, muitas vezes os objetivos não são nem alcançados. Aí você vai fazer a retrospectiva no outro dia: o que ficou? (professora Camila)

Após a aula principal, as turmas seguem para as aulas avulsas, em que cultivarão de forma mais intensa as habilidades artísticas e corporais: aquarela, música, desenho, marcenaria, trabalhos manuais, Educação Física, além da língua estrangeira. Essas aulas também se estruturam, na medida do possível, de maneira trimembrada e, geralmente, articuladas com os conteúdos da aula principal e/ou com demandas do desenvolvimento psicoemocional de cada idade.

Em uma proposta de abordagem integradora da unidade humana ou abordagem lúdica, em que aprender não se resume aos processos intelectivos, constituindo-se em

apenas 1/3 do processo de uma aprendizagem significativa, vislumbramos oportunidades educativas para além do acúmulo estéril de saberes que se convertem em apropriação de conteúdos que possibilitam um outro olhar para a vida. De acordo com a professora Camila, a prática pedagógica realizada na escola propicia ao aluno a sensação de que:

Não sei só ler e escrever, eu sei desenhar, eu sei pintar, sei tocar flauta, sei tocar um instrumento. Proporcionar isso é muito importante. Porque o ser humano é muito mais que só o lado cognitivo. O artístico é muito importante, pra que o ser humano se sinta um ser humano mesmo. Não se sinta só mais uma parte de uma massa. Eu sou alguém que possuo muitas habilidades. Não é nem consciente. Mas estar no mundo de uma forma mais íntegra, mais inteira e com muitas possibilidades. Que essa história que se usa só 10% do cérebro, lógico, é verdade. A educação, ela vai especializando em vez de ampliar. O que a gente tenta fazer aqui é sempre ir ampliando o leque. Não se especializem logo, que eles deixem isso pra depois. Que por enquanto eles consigam ser um músico, ser um marceneiro, ser tudo isso. E depois, se ele for querer ser um professor de Português, souber muito Português, vai ser um passo bem além. Mas por enquanto até os 14 anos são muitas coisas ao mesmo tempo. Não tão especializados nas matérias. Eles têm muitas habilidades artísticas. Isso é o que completa o ser humano, que ele se sinta mais inteiro. A gente vê isso, que os alunos saiam daqui e tenham uma postura na vida que eles podem se dar bem em qualquer lugar. Eles têm certeza de que onde eles forem, eles vão se destacar de alguma forma, eles vão saber fazer algo que vai ajudar. (professora Camila)

Sintetizando, podemos encontrar, na prática diária das professoras, uma Educação que se alicerça em princípios da ludicidade, buscando a plenitude do aprendizado, enquanto experiência integradora do pensamento à ação, tendo como elo o sentimento. Mais do que teorizações acerca da importância da inclusão dos diversos elementos para uma aprendizagem significativa, contemplamos a materialização disso nos exemplos citados pelas colaboradoras.

5.1.3.2 O Ensino em Épocas: quando um conteúdo floresce em múltiplas possibilidades

Para tratar o conteúdo de forma integral, nas instâncias cognitivas, artísticas e práticas, seria muito difícil manter a estrutura que temos na maioria de nossas escolas,

na qual cada disciplina tem uma carga horária durante a semana que leva à mudança de uma matéria para outra a cada cinquenta ou cem minutos.

Desta maneira, a aula principal da Escola Rural Dendê da Serra, assim como a de todas as escolas que atuam orientadas pela Pedagogia Waldorf, é ministrada em épocas. Na visão da professora Natália, isso significa que:

As aulas não são dadas por matérias. Por exemplo, o aluno não tem no dia, quarenta minutos de Português, quarenta minutos de Matemática, agora quarenta minutos de Ciências. A proposta que Rudolf Steiner faz, é que se trabalhe uma determinada matéria, durante pelo menos 20 dias. Eu aprendi assim, quatro semanas seria o ideal. Às vezes, em função de calendário, a gente dá em três semanas. Mas o ideal seriam quatro semanas, onde a gente pega um determinado conteúdo e aprofunda. (professora Natália)

O ensino em épocas é uma forma de abordagem que propõe o máximo de aprofundamento em um conteúdo específico, lecionando-o de forma concentrada em um período de três a quatro semanas. Baseia-se no que Steiner denominava “ensino econômico”, em que se busca o essencial do assunto e renuncia-se a qualquer detalhe estéril que apenas sobrecarregue a memória. (LANZ, 2005) No entendimento da professora Camila:

Época é um momento temático que a gente fica durante três a quatro semanas vivenciando uma matéria. (...) A gente fica durante todo esse tempo, todas essas três ou quatro semanas vivenciando o conteúdo só daquela disciplina, apoiado por todas as outras aulas. Até mesmo os professores de Inglês e de Música, que são professores diferentes, tentam apoiar também aquela época. Então, se eu estou numa época de Geografia, que eu estou estudando as regiões do Brasil, até o professor de Música vai tentar trazer músicas que tenha a ver com as regiões que estão sendo estudadas, por exemplo. E todas as outras, a Pintura, os trabalhos manuais e tudo. Que eles vivenciem de todas as formas possíveis o que eles estão estudando durante este período. É um período temático. (professora Camila)

Durante três ou quatro semanas haverá aprofundamento em um assunto que depois cederá espaço a outro na aula principal. Para Steiner, seria fecundo o trabalho intensivo seguido do esquecimento. A época é, portanto, uma oportunidade de tratamento do conteúdo em diversas possibilidades. Procura-se conhecer, através de vivências variadas, tudo o que pode se relacionar à temática, propiciando aos alunos e às

professoras se ligarem ao conteúdo não apenas pelo intelecto, mas também por seus aspectos primordiais e expressões culturais, práticas e estéticas. Conforme anuncia a professora Marina,

Então uma época seria isso, o momento de um mês, onde eles possam mergulhar totalmente no conteúdo da época. Seja de História, Matemática, Português. Que eles possam todas as aulas, tanto a principal como a que tem depois do intervalo, as que são mais artísticas ou não, estarem mergulhando nisso. Até na Educação Física a gente está sempre conversando com o professor, pra na próxima época de fração, ele já usar bastantes coisas, de fração e jogos, por exemplo. (professora Marina)

Opera-se em função de um pensamento complexo, tecido junto, ao invés do disjuntivo (MORIN, 2012). Ao invés de separar, opta-se por contextualizar e situar o conteúdo para que ele se torne patrimônio dos envolvidos no processo de aprendizagem e se converta em aptidões fecundas para a vida (LIEVEGOED, 2007) em lugar de se prestarem unicamente para utilização de respostas a exames.

No ensino em épocas, insere-se a trimembração da aula principal, quando a integralidade é perseguida: o pensar e o agir convivem de maneira harmoniosa pela ação catalisadora do caminho estético. É ele que dá o tom da aprendizagem, estimulando o imaginário e o acesso a mundos desconhecidos pelo despertar do entusiasmo; encontramos de fato o sentido da rima sentimento e conhecimento.

As épocas a serem abordadas em cada ano escolar têm relação com o currículo que se embasa em uma visão arquetípica antroposófica de desenvolvimento humano integral, conforme expresso pela professora Marina:

Antigamente não tinha essa coisa da tecnologia, muitas vezes a gente vê que as crianças parecem que estão mais na frente, já nascem sabendo, muita gente fala isso. Mas tem algo que pelo menos eu percebo e confio nisso, na prática (...). Talvez, elas expressem esses sentimentos de maneiras diferentes de acordo com o ambiente que ela está inserida: cultura. (...) mas você consegue perceber sinais de que ela está vivendo aquilo (...). Apesar de ter particularidades, tem uma unidade. Tem algo da humanidade, que existe no desenvolvimento de cada indivíduo, japonês, inglês, branco, preto, índio, qualquer cultura, rico, pobre, tem algo em comum, que cabe em todos. (professora Marina)

A concepção é de que, embora as vivências sejam diferentes, já que se relacionam com a cultura e natureza locais, existe algo que é comum ao desenvolvimento humano, tanto física, anímica como cognitivamente. Para Steiner (2009), o ideal é que o ensino se organize de forma a ligar-se intimamente com o desenvolvimento humano, auxiliando-o e transformando-se em uma linguagem exterior do desenvolvimento nos âmbitos da volição, do sentimento e da cognição para que se crie nos alunos a percepção de que em todo o lugar do mundo existem relações. De acordo com a professora Camila:

O currículo é baseado num estudo bem profundo. É claro que a gente pode sempre acrescentar coisas e fazer metodologias diferentes, um recorte totalmente novo. Mas a gente sabe, a gente estuda profundamente o desenvolvimento da criança. Então, a gente se baseia no que para cada idade pode fazer sentido. Pode vir a despertar realmente. Fazer o que aquela matéria veio fazer. Que não seja inócuo, que não caia no vácuo. Que caia realmente num terreno fértil, que floresça. Cada coisa tem sua idade certa (...). Por exemplo, eles [os alunos] vão estudar os ossos ou os músculos na idade em que realmente os ossos crescem muito. Os músculos e os ossos ficam mais pesados, então eles sentem aquele peso. Paralelamente com os ossos, eles vão estudar, por exemplo, na Física: alavancas. Vão entender todos os movimentos do nosso esqueleto (que tem mil alavancas). Eles vão estudar isso, que tem a ver com o desenvolvimento deles, com o que eles estão interiormente passando. (professora Camila)

Constata-se aqui que o currículo direciona o ensino para a compreensão e a vivência da condição humana em sua complexidade através da religação dos conhecimentos. (MORIN, 2009) Mais um exemplo dessa articulação entre o desenvolvimento humano e o conteúdo é trazido pela professora Patrícia quando se refere ao estudo do vulcanismo na classe de crianças com doze anos:

Por dentro ela [a criança] está vivendo justamente uma efervescência como se fosse um vulcão. Que está pronto ou está se preparando ali, está tudo quente. Aquele momento de entrar numa erupção que muitas vezes nem eles mesmo entendem. Por que esquenta tanto? Por que eles vivem isso? Eles estão ali presos num mundo que eles não querem que ninguém acesse. E por dentro as lavas estão se formando, todo aquele gás que vai entrar em erupção em qualquer momento. (professora Patrícia)

Figura 14 - Desenho no quadro negro



Fonte: Fanpage da Escola Rural Dendê da Serra

Por este viés, as crianças aprendem os assuntos no momento em que estes, em alguma dimensão, relacionam-se com a vivência interior (aspectos psicoemocionais e/ou fisiológicos) dos educandos, o que facilita a relação e, conseqüentemente, a aprendizagem significativa, pois a criança pode se posicionar ativamente. Ela não é coadjuvante do processo, aquilo que ouve e faz ressoam em seu íntimo e pode ser transformado em algo expressivo pelo emprego total de suas capacidades, conforme atesta a professora Camila:

Não vai apresentar para uma criança de primeiro ano uma matéria que ele só teria condições de entender em toda sua grandeza, porque ela até pode entender de alguma forma, mas seria bom guardar essa surpresa pra hora que isso realmente vai fazer sentido, né? Vai despertar ali (...). Nossa é isso aí mesmo. Faz todo sentido, eu estou vivendo isso. Você não vai falar de Revolução Francesa para uma criança de segundo ano. Entra por um ouvido e sai pelo outro. É a mesma coisa que nada (...) não faz sentido nenhum, né?
(professora Camila)

A concepção reinante não é a de subestimação da capacidade intelectual infantil, mas a de que ela ganhará mais potência, se o que lhe é apresentado estiver em consonância com seu desenvolvimento anímico, físico, espiritual. Outros exemplos da aplicação prática desse princípio nos são dados pela professora Marina:

A criança de nove anos de idade (...) ela está vivendo animicamente o que a gente chama de Rubicão. Seria um momento em que ela está se sentindo sozinha no mundo, tem a tendência de ficar se comparando com os outros. Ela muitas vezes chora. A gente chama de queda do paraíso. Muitos conteúdos vêm para ajudar ela a passar por essa situação. Ah, já se sente no mundo? A gente traz as profissões para ela saber o que no mundo tem coisas interessantes. Poxa, estou aqui no mundo, mas o mundo não é tão ruim assim. Posso ser um jangadeiro. Nossa, olha que tanta coisa boa um jangadeiro faz. Posso ser um arquiteto, posso ter a capacidade de construir uma casa. Eu sou produtivo. No momento em que muitas vezes ela está se sentindo melancólica. Essas épocas vêm pra trazer o alimento que elas estão precisando pra passar o momento difícil. Por exemplo, agora com dez anos ela já se sente separada do mundo. É um momento de ruptura mesmo. Antes eu o mundo era uma coisa só e logo depois, 9 - 10 anos, eu estou sozinha mesmo. Já não é uma crise em si, mas é logo após. E aí? Por exemplo, já estou sozinha e você vai pra fração, que é exatamente uma quebra, uma ruptura. Antes eram só números inteiros: esse é 1, 2, 3,4... Agora ela descobre que entre o 1 e o 2 tem outros números. Que entre 0 e 1 existem outros números. E as coisas mudam, as regras começam a mudar. É muito doido. Antes você multiplicava um número inteiro e dava um número maior. Na fração, você pode multiplicar e tornar algo menor. Você pode dividir e aumentar. Então, ela começa ver outras lógicas. É um momento de ruptura também para o que ela já tinha aprendido. Na forma dela, está vivendo essa ruptura, e nos conteúdos também. O currículo Waldorf inteiro é pensado dessa maneira. Pensando no que ela [a criança] está vivendo, como que uma criança dessa idade está se desenvolvendo, como ela está sentido. E os conteúdos vão ajudar ela nessa fase. (professora Marina)

A professora Patrícia reflete, entretanto, sobre a necessidade de adequar a estrutura curricular ideal à realidade de sua sala:

Eu tenho que fazer uma leitura sempre de como acessar os meus alunos, as minhas crianças. Apesar de estarem na mesma faixa etária, os níveis de conhecimento são distintos, bem distintos. Então é assim, é muito o sentir. Cada um ali é uma personalidade, é uma realidade e aí em cima do conteúdo que eu deveria estar seguindo em relação ao currículo do ano, eu ainda tenho que estar me adequando à realidade de cada criança que compõe essa turma. E aí adequar o conteúdo para o nível intelectual que essa criança está. (professora Patrícia)

Adequando-se o currículo à realidade, escolhe-se o conteúdo para o trabalho em épocas, cuja distribuição ao longo do ano também atenderá ao critério rítmico, ativador da vida sentimental, para que os educandos vivenciem, de forma alternada, matérias de naturezas diferentes, como assinala a professora Marina:

Normalmente eu não coloco uma época de História seguida de uma época de Português. Bota uma época que vai mais pro inspirar, pro pensar. Boto uma História com uma Matemática, por exemplo. Aí depois de uma Matemática eu coloquei uma Geografia (...). Então, pensando nessa questão da respiração. Tem matérias que levam mais pra fora, tem matérias que são mais pra dentro, que são de conteúdos mais densos, que é muito de cálculo. Então, meio que intercalar pra ter um equilíbrio. (professora Marina)

Todos esses detalhes buscam ligar a individualidade global dos educandos com a riqueza do conteúdo para uma compreensão profunda, a partir da construção de um conhecimento, que se torna pertinente pela vinculação com o contexto em sua multidimensionalidade. (MORIN, 2009) Podemos figurar a materialização desses princípios na descrição que a professora Patrícia fez de uma de suas épocas:

Esse ano de dois mil e quatorze, trabalharmos com Geografia. (...) de fazer uma aula viva, de trazer, convidar pessoas. Ah, vamos trabalhar o Continente Americano. Tá, tudo bem, tem aquele desenho lindo que a gente procura fazer bem lindo, né? Com relevo, com montanhas, e quais são os principais rios e tal. Ali já tem um desenho à mão livre, que eles vão ter que fazer também. Mas só isso? E daí, começa a aparecer (...). Ah, você pode dar uma aula falando dos Andes, como é que o povo dos Andes vive, e daí qual é a vestimenta. Os andinos são muito coloridos, usam aquelas mantas, os aguais, super colorido, leva os indiozinhos atrás nas costas, super fofo com aquelas tocas e tal... Mas nada mais bonito de trazer: aqui o Brasil tem essa mistura toda de tudo quanto é raça. Então assim, de ter trazido um estrangeiro, um boliviano, um colombiano, um argentino ou equatoriano, enfim, eu não sei. Várias pessoas de outros países que trouxemos. Já começa pelo sotaque, eles vibram com isso. E é impressionante, a recompensa vem depois, no outro dia, na retrospectiva, ou isso reverbera pelo ano inteiro, deles lembrarem da aula, porque foi viva. Enfim, de um passeio da caverna, deles lembrarem do moço que chegou da Bolívia e contou que lá tem as minas de prata e que os caras entram na caverna, mas antes eles jogam um pouquinho de cachaça pro tio. E quando eles foram fazer o passeio de mineralogia, eles chegaram na caverna: Ah! Será que o tio mora aqui? Reverbera meses depois. Essa coisa da aula viva, de misturar técnica com sentimento e confiar no que está fazendo e trazer de uma forma bela. Quanto mais viva melhor, mais eles aprendem. Cantaram, dançaram, aprenderam uma dança de outro país latino, que faz parte da mesma América que eles vivem. (professora Patrícia)

Atentamos imediatamente para a vinculação da professora com o desenvolvimento do conteúdo, buscando, paulatinamente, formas de se aprofundar ainda mais no assunto Continente Americano, a partir das múltiplas facetas que o compõem. Em lugar de um pensamento que fragmenta e separa, aqui o ensino estimula a noção do espaço como *habitat* vivo e orgânico. (LANZ, 2009) Conteúdo pensado, sentido e feito, a criança se apropria e, por isso, remete-se a ele em outra situação.

Ademais, a professora destaca que percebe na retrospectiva ou estágio do pensar na aula que os estudantes demonstram uma relação viva com a matéria, especialmente por terem conhecido um pouco mais sobre os países, a partir das falas de nativos, além de desenhado e dançado a diversidade do continente em que vivem.

Outro exemplo de trabalho com épocas, em que um assunto é aprofundado, através do emprego total da inteligência (MORIN, 2012), está presente na descrição da professora Marina em seu trabalho desenvolvido com o tema “Do grão ao pão”:

A gente conta pra eles, fala um pouco de agricultura, fala coisa até a criação do pão. Do plantio do trigo, você vai contando todo o processo, você traz um pouco do conteúdo de Português, você traz conteúdo de Ciências, coisa da Química, como é que juntam os ingredientes pra fazer o pão. Foi uma época que eles ficaram muito encantados, e o que deu muito certo e que eu fiquei muito feliz, que a gente fez pão. E até hoje, todos fazem pão em casa. Tem aluno que começou com a mãe a fazer pra vender e está vendendo pão. Um dos objetivos era que eles aprendessem como é que faz pão, que eles se encantassem, que eles conseguissem ver como é mágico esse processo de fazer pão. De juntar coisas e transformar algumas coisas primas em outras. Que tem uma utilidade para a humanidade, que teve, que tem, que era um tipo de pão diferente antigamente e que hoje em dia é outro tipo de pão. Então foi uma coisa que pra mim, foi muito gratificante. (professora Marina)

A época é sugerida para a classe das crianças de nove anos, que têm a oportunidade de conhecer a história de uma das atividades primordiais da humanidade: a agricultura. Também podem conhecer o processo da fermentação e a possibilidade de fazer o seu próprio alimento, a partir da junção de ingredientes, em um tempo no qual muitas crianças pensam que a indústria é a única capaz de produzir o que se come. A professora descreve o encantamento das crianças e o quanto esse estudo enriqueceu a capacidade de ação, inclusive trazendo uma possibilidade de ampliação de renda para a família de um dos alunos. Um conteúdo que se tornou pertinente como fonte de múltiplos aprendizados, até mesmo dos conteúdos mais comumente associados à escola:

Por exemplo, do grão ao pão, eu estou falando o tema da época. O tema de pano de fundo, digamos assim. Mas, por exemplo, do grão ao pão eu trabalhei o conteúdo de Português. Falamos de verbo, de adjetivos, todo esse pano de fundo, dessa história de fazer pão, a gente começava até na prática mesmo. O pão está (...) cheiroso, o pão está (...). E trazia os adjetivos. (professora Marina)

O assunto “adjetivo” foi tratado de forma contextualizada, no período em que a professora percebeu uma oportunidade de entrelaçar os conteúdos. Nem todas as professoras ensinam adjetivo na mesma época, isso vem do trabalho criador com vias ao enriquecimento do ensino pela ligação entre as disciplinas. Aprende-se o que se tem que aprender também para aplicação na vida e não simplesmente para acúmulo de conceitos.

Além disso, no trabalho com épocas, existe a possibilidade de se escolher a qual assunto se dedicar mais conforme a necessidade da turma e até mesmo de se criar uma época pensando em abordar as dificuldades das crianças, conforme aponta a professora Marina:

Outra época que deu muito certo, que não tinha essa época, foi eu que inventei, nem tem no currículo, mas tinha sobrado no meu planejamento quinze dias, [então] eu resolvi fazer uma época sobre sinal de pontuação. Aí fui pesquisando algumas histórias na internet que falavam de pontuação, outras em livros que tinham na escola mesmo. Eu criei lá uma história. E pra mim o que deu certo, o objetivo era que eles pudessem ter uma leitura melhor, mais ritmada, mais pontuada. Uma aluna que antigamente não entendia o que ela estava lendo, ela lia tudo colado, com o sinal, ela começou a interpretar (...). Não só ela como os outros começaram a brincar com o sinal de pontuação. Foi com histórias, os sinais de pontuação estavam dentro de um livro, ganharam vida. Eles queriam fazer uma rebelião. A interrogação não queria ser mais uma interrogação. Por que eu só tenho que fazer pergunta? Agora eu quero exclamar. Começam a fazer uma rebelião. E depois que eles fazem a rebelião, eles descobrem que se cada um não fizer a sua função, ninguém ia entender nada. Nem eles se compreendiam. Então eles dão valor à função de cada um e voltavam pro texto. No pensar, eu fazia perguntas, no sentir eu contava pedaços e partes dessa história, e depois a gente ia para o caderno e escrevia. Escrevia frases sem a interrogação, sem os sinais de pontuação, eles liam. E depois com os sinais de pontuação. Por exemplo, uma vírgula numa frase em cada lugar, muda o sentido da frase. Vivenciando uma prática e escrevendo no caderno. Foi o querer dessa época, a gente trabalhou muito texto da época de Português. Estava perto do São João, então fazer isso com os poemas, versos, músicas de São João. A gente cantou várias músicas sem sinal de pontuação e depois com os sinais: Nossa, é outra música. Eles conseguiram ver. E até hoje eu vejo, eles me corrigem. Eu me esqueço de colocar um ponto final: Professora está faltando o ponto final. E a gente fez um teatro, dentro da sala mesmo, nem chegou a apresentar, de que cada um era um sinal de pontuação. (professora Marina)

A professora descreve uma situação de íntima relação com a aprendizagem de seus alunos, conhecendo suas limitações e buscando meios de saná-las, através de um trabalho criativo que recorre à imaginação das crianças e ao que vivenciam socialmente: as festas juninas. Contextualiza o conteúdo de forma divertida e estética, além de

melhorar a qualidade de sua leitura e escrita, de acordo com as palavras do poeta Manuel de Barros²:

*(...) O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!*

A professora Camila ainda demonstra a possibilidade do aprofundamento de conteúdos, aparentemente mortos ou desinteressantes, através do ensino de épocas com os adolescentes, abordando as múltiplas facetas do mundo natural nas aulas de Química:

Na Química, a gente tem os estudos dos ácidos e das bases. Então a gente vai pegar essa cinza que sobrou da combustão e aí, vamos tentar pegar essa fumaça. A gente tem um tipo exaustor com cano para poder pegar essa fumaça. E com essa fumaça testar e ver: por que, que ela arde o olho? E essa cinza, se você a coloca na água, ela deixa o dedo bem macio, deixa o dedo todo deslizando. Então o quê que é isso? Você pode experimentar e ver que ela tem um gosto adstringente, depois de misturado na água. E aí, para eles chegarem nesse conceito, do que é ácido e base, a gente vai fazendo esse passo, o que ficou o que foi para o ar? E aí, a gente vai testando. A gente pode trazer um indicador de pH, que a gente faz com repolho roxo batido no liquidificador e aí, ele dá um suco roxo, que se a gente mistura com tudo que é básico, que é parecido com a cinza, ele vai ficando verde ou amarelo. Se a gente mistura com tudo que se aparenta com a fumaça, tudo que for ácido ele vai ficando pro vermelho. Então a gente pode testar mil coisas para ver o pH com esse indicador. A gente não faz isso aleatoriamente, a gente sempre tenta fazer de forma bem organizada e sempre com uma organização que no final, esteja bonito também. A gente faz fogo de várias cores, para eles verem materiais diferentes, então eles têm essa contemplação, a gente pode no final organizar um arco-íris. (professora Camila)

Os conceitos são construídos a partir da experimentação, inclusive a partir dos sentidos e sensações que causam, os diferentes níveis de pH são visíveis também nos matizes que se produzem da interação com o indicador de acidez ou base. Dá-se

² BARROS, Manoel. *Melhores poemas*. Disponível em: < <http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>>. Acesso em: 01 de jul. 2015

visibilidade à poética da ciência, oriunda da experiência dos estudantes, que vão conhecendo a partir da problematização, que pode possibilitar mais do que um acúmulo de saber, habilidades para gerir conhecimentos em sua vida. (MORIN, 2010)

De acordo com a professora Camila, em um ensino vivo, as crianças estão mais ativas em lugar de só receberem a informação, por meio de livros ou aulas expositivas. A experiência viva refletirá na forma de enxergarem o mundo e, depois, até mesmo na escolha profissional dos alunos:

Tem um índice enorme de crianças que saem da escola Waldorf e vão fazer faculdade de Química. De tão legal que é a Química dentro da escola, porque é toda por experimentação. Ver a transformação, porque isso é superinteressante para as crianças. Eu aprendi na escola, uma Química que era pura Matemática. Era só conta de quantos mols, tabela periódica. E aí, você já olha: não quero nem saber disso! Mas quando a Química vem através dos experimentos, coisas ligadas à vida, como é à combustão. Todo mundo já fez algum fogo ou se não fez é super legal de fazer. Quando ela vai surgindo dessa forma, a criança se liga com a própria disciplina de uma forma muito linda. Todos os meus alunos adoram Química. É difícil você ver em qualquer outra escola, alguém dizer: nossa, eu adoro Química. Eu mesma odiava. (professora Camila)

Outra questão bastante levantada pelas professoras é a importância de tornar o ensino mais próximo das crianças através da ligação com a realidade em que vivem. São recorrentes ao trazer exemplos de épocas, avaliação de terem realizado um bom trabalho, a partir não só de uma vivência na escola, mas principalmente de uma aula que se fez viva no cotidiano. A aula já está acontecendo todo dia na vida das pessoas, basta apenas aguçar o olhar para aprender sobre e com ela:

Muitas vezes eu crio problemas com eles, alguma coisa relacionada com família. Eu sei que a mãe de um é artista plástica, então eu crio um problema que ela pintou 10 pratos de cerâmica, foi viajar, caíram não sei quantos ou ela tinha que vender e cada prato custava 20 reais. Crio problemas com o cotidiano deles. Aula de circo (esse gosta de circo). Olha a professora Ivana na aula de circo ganhou não sei quantas bolinhas pra fazer malabares. Coisas que eles vivenciam, que façam parte do mundo. Se não eles não conseguem entender, fica muito abstrato, fica mais complicado ainda. Então você tem que estar sempre ligada. (Professora Marina)

Não adianta eu ficar falando muito de programador, de computação (...) coisas assim, que não têm muito a ver com a realidade dessas crianças que estão mais numa zona rural. Então mesmo com todo esse conteúdo previsto, tem essa contextualização dentro do ambiente, do local que eles vivem. (professora Natália)

A época das profissões foi muito prática, a gente fez muitos passeios, eu levei muita gente pra sala de aula. Foi muito bacana. Um jangadeiro, que é uma profissão bem daqui. Veio uma parteira contar a profissão. E eles perguntaram muito. E acabava a aula, chegava o intervalo e eles não queriam acabar a aula. Continuava enchendo a pessoa de pergunta. Então foi uma época bem prática e bem bacana. Depois a gente foi na praia, viu a jangada chegando. Essas épocas que foram bem práticas deram muito certo.
(professora Marina)

Por esta última fala da professora Marina, percebemos que a forma de focar o conteúdo, muitas vezes conduz os estudantes a um estado de ludicidade, por ficarem enlevados e quererem permanecer na atividade. Ao invés da cena comum das crianças saírem correndo para a hora do recreio, pinta-se à nossa frente um outro quadro, no qual os alunos estão plenos e, por isso, não encontram espaço para outra coisa, a não ser para a fruição daquele momento.

O ensino em épocas é uma proposta de abordagem na qual as disciplinas se interligam para o conhecimento profundo de um assunto. Representa uma possibilidade de enxergar um tema por múltiplos ângulos, impregnando de sentido, porque está conectado com a “aptidão natural do espírito humano de contextualizar e de globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto” (MORIN, 2010, p. 21), assim como aos sentimentos de quem aprende.

Ao ser instigada a recordar de uma época em que considera ter desenvolvido um trabalho de uma maneira ideal, a professora Marina rememora:

A época da gotinha d'água foi a primeira que me veio [na lembrança], na segunda série. É uma época que você acaba dando conteúdo de Ciências, mas o pano de fundo que eu usei (...) o professor pode optar por Português, Matemática (...) isso é livre de cada professor criar. Eu usei o pano de fundo de Português. Teve essas coisas bem casadinhas. Por exemplo, eu estava contando a história da gotinha d'água, onde você conta o ciclo da água todo. Fala do processo do ciclo da água. Por traz disso eu estava dando divisão silábica. Eu tinha vários poemas que falavam: A gotinha veio do céu (...) a gotinha caiu (...). Nos versos, a gente trabalhou o Português na coisa da divisão silábica (...). A gente foi em uma fazenda. A gente andou, de lama até aqui, escorreguento, foi bem prático, foi muito bom. Pegamos chuva (gotinha d'água tinha que chover!), foi bom até a chuva que caiu. A gente acompanhou da nascente até o rio se formando. O rio virava uma cachoeira e da cachoeira uma foz. Então a gente acompanhou o processo todo, viu na prática. Na aula de aquarela a gente pintou isso. A gente pintou como é uma nascente, depois a gente pintou só o rio, depois a gente pintou a cachoeira, (...). Nas músicas, a gente falava de coisas relacionadas com a água, Palavra cantada, que descreve na música o percurso da água. Na aula da Educação Física, que era de jogos ainda na segunda série, a gente resolveu fazer um banho de chuva, estava o maior toró. Eles levaram roupa. Era pra tomar banho de rio, não dava pra tomar, a gente foi tomar banho de chuva.

A gente saiu para observar o tamanho e os formatos de nuvens. Na prática, vai chover, não vai chover (...). No trabalho manual, não tinha tanto essa relação, porque era o crochê. Mas a sala estava toda arrumada com as mesinhas com as nuvens, com as miçanguinhas, com chuva caindo. (...) Alguns pais relataram: A gente viajou e ele ficou só olhando as nuvens, falando o nome das nuvens, os tipos de nuvens, que viam pela viagem, pelo caminho. No Inglês, a professora trouxe coisas relacionadas com chuva, com água. Como é bota em Inglês, como é guarda-chuva em Inglês. Ensinou uma história que tinha uns fantoches, que tem esse pano de fundo da água, da chuva. [os alunos] Ensinaram pra outras turmas, como se lava um prato na escola (porque eles gastam muita água), ensinou como se escova o dente, porque desligar a torneira. Foi para muitas coisas práticas do conteúdo geral e eles aprenderam bem essa coisa da divisão silábica. Cada pinguinho era uma sílaba. Cada gotinha da chuva era uma sílaba. A gente dividiu muitas palavras, muitas relacionadas com chuva, outras não. (professora Marina)

O ensino em épocas possibilitou a professora abordar o assunto Ciclo da água de forma que ele se tornasse pertinente e contextualizado, porque abordado em diversas dimensões, além de ter servido como metáfora para o entendimento da separação silábica, enquanto imagem viva, amplamente vivenciada pelas crianças. Acredito que a diversidade de estratégias para enfoque dos assuntos de maneira sistêmica implique a produção em lugar de apenas o consumo do saber.

Todo o ensino dessa época baseia-se em um poema que narra as aventuras de uma gota d'água que inicia sua trajetória em uma nuvem e ao ver um passarinho, sente-se tentada a voar também. A gota então se converte em chuva, forma poça, penetra na terra, alimentando uma planta, forma ribeirão, um grande rio, segue para uma represa, movimenta um moinho, chega a uma torneira, desemboca no oceano, penetra na baleia e forma seu esguicho, toma sol, volta às nuvens e cai em forma de neve, que se precipita sobre uma montanha e recomeça sua viagem. Isso tudo é contado para as crianças em forma de versos rimados e ritmados.

As crianças conhecem o ciclo da água de forma poética, as palavras estimulam a eclosão da imaginação infantil. As imagens trazidas pela professora de forma rimada e ritmada são uma ponte para o aprendizado com entusiasmo, que aproxima a criança dos fenômenos do mundo. É a ciência conhecida pela Arte: a metáfora faz sobressair a dinâmica do acontecimento, animando-o, a partir do vínculo emocional. (MAFFESOLI, 2005)

Outro aspecto que me chama a atenção, diz respeito às crianças sempre retomarem espontaneamente a um assunto de uma época quando estão estudando outra.

Poderíamos imaginar que o fato de elas mergulharem em um tema para em seguida deixá-lo “dormindo” quatro semanas, a fim de se dedicarem a outro, conduziria ao esquecimento do já estudado, entretanto, as professoras ressaltam que, na maioria das vezes, os alunos resgatam assuntos de temas estudados até em anos anteriores para entender melhor a matéria atual:

Então a gente traz essa coisa da vivência. E eu vejo hoje, aqui na terceira série, o quanto que eles lembram e volta e meia, eles estão dando exemplo lá daquela época que eles viram no passado. (...) A maioria das épocas que a gente viveu ano passado, volta e meia eles estão trazendo na memória. Eu vejo como marca por ser permeado de sentimento. Não ser vazio, sem significado. Mexer no coração deles, isso marca. (Professora Natália)

A fala da professora Natália está bastante afinada com a concepção de abordagem pedagógica ludoestética, uma vez que os educandos ampliam sua percepção ativa, tonificando o conhecimento, especialmente pelo elo construído entre cognição e ação alicerçado pelos sentimentos. Vislumbro que tal abordagem permeia toda a prática pedagógica, inclusive no que muitas vezes é o ponto nevrálgico do ensino: a avaliação da aprendizagem.

Com base no depoimento das colaboradoras desta pesquisa, a avaliação da aprendizagem de seus alunos é feita diariamente, no momento em que são levados a recordar e a responder perguntas sobre o que vivenciaram no dia anterior, atribuindo-lhe sentido.

Meu instrumento principal é a observação. E faço também dever de casa, que serve bastante. Eu levo os cadernos para ver as dificuldades específicas. Às vezes ditados, às vezes eu faço avaliações. Eu faço desafios (...) hoje vocês vão fazer um desafio. A primeira coisa do desafio, cada um vai ter que resolver sozinho essas continhas de Matemática. Mas não tem aquela coisa de ter que dar nota, não cria aquela tensão. Mas eu faço. Eles fazem sem poder consultar o colega, eu não corrijo com eles, eu levo pra minha casa. Aí, eu olho, vejo as dificuldades, a depender de cada de dificuldade passo um dever de casa específico. (professora Marina)

Além disso, muitas vezes, fazem uma avaliação ao fim da época, podendo ser realizada de variadas maneiras, porém nunca com uma abordagem finalística ou quantitativa, como assinala a professora Camila:

Já fiz uma prova de Geografia (no final de uma época normalmente a gente faz alguma avaliaçãozinha) que pode ser de “mil” formas. Teve uma época que eu fiz uma prova de Geografia e foi uma gincana. Eles tiveram várias provas, que eles tiveram que ir pela escola cumprindo aquelas provas. Uma delas, por exemplo, eu tinha dado Europa. Então eles tinham que ir numa tábua com argila e desenhar o mapa da Europa em alto relevo. Eles tinham três minutos pra fazer isso. Porque era uma gincana realmente, eles tinham que correr, depois tinham outra prova e eles achavam uma cartinha e tinha que cumprir alguma outra coisa. Tinha várias provas assim, isso foi uma avaliação. No final, eles mesmos viram “ Nossa, isso eu sei” (...). “Nossa, aqui era a Itália?” “Era como mesmo?” “Tinha uma ilha”. E outras, tiveram várias provas para eles cumprirem. Pode ser de formas lúdicas também, pode ser de formas diversas. E até se for uma prova escrita, a gente tenta que ela de alguma forma estimule, que seja um estímulo e não somente uma checagem: Lembra-se disso? Lembra-se disso? Lembra-se disso? Não. Que eles possam ali na prova, elaborar uma coisa. Porque o mais importante é que eles se sintam bem fazendo aquilo e que vejam até que ponto eles sabem. A gente pode até fazer várias avaliações diferentes, por níveis diferentes, por exemplo. Se a gente sabe que uma criança em certo nível e ela pode conseguir aquilo, a gente pode fazer avaliações diferentes, para níveis diferentes. A gente nunca quer que elas se sintam frustradas depois de uma prova, elas não vão levar uma nota pra casa. Já com as crianças do oitavo ano, eu dava uma prova de Matemática, por exemplo, eles faziam uma avaliação escrita de Matemática. Eu tentava sempre fazer de uma forma que eles conseguissem usar o que eles tinham aprendido em algum problema ou montando alguma coisa que fosse estimulante, e no final eu dava o gabarito para eles. Cada um via o que acertou ou não, e teve a chance de corrigir para poder me entregar. (professora Camila)

O cerne da avaliação situa-se em ser uma atividade prazerosa e estimuladora da iniciativa da criança, da reflexão acerca daquilo que ela sabe ou não, facilmente demonstrado em situações diversas, nas quais seja solicitada a utilizar o que vivenciou. Busca-se perceber se o que aprenderam ao longo de uma época transfigurou-se em habilidade para a solução de questões, consoante a lembrança da professora Camila:

Na quarta série, a gente, no final da época, fez uma caça ao tesouro. Por que o foco principal eram os pontos cardeais, e aí a gente foi vendo o quanto eles já estavam realmente sabendo se orientar. O principal é se orientar espacialmente aqui nesse lugar onde eu vivo. E aí, a gente fez uma caça ao tesouro, usando todos os conhecimentos que eles tinham aprendido. E no final uma aluna falou: “Essa foi a melhor época da minha vida, porque aqui a gente aprende se divertindo”. Sempre me lembro dela falando. (professora Camila)

Nesta escola, a comunicação com as famílias acerca da evolução do aprendizado dos estudantes se dá, sobretudo, através de um boletim descritivo que contém uma exposição do desenvolvimento do aluno e imagens de trabalhos, como um portfólio.

Apoiada nas descrições das professoras sobre suas práticas pedagógicas, constato que atuam fundamentadas em um viés ludoestético, do planejamento à avaliação. A estrutura diária da aula pretende focalizar o assunto relacionando-o com a totalidade humana. Constitui-se em um elemento que estimula uma experiência educativa lúdica ou a plenitude da experiência, partindo da compreensão de Steiner (2014, p.73): “Se algo vive, a vida tem uma consequência. O ser humano que existe em algum lugar, em algum momento, com espírito, alma e corpo, que possui determinada feição, determinada delimitação, nunca se detém a pensar: ele sente e quer”.

Entender isso pressupõe que o processo de construção do conhecimento, dar-se-á de forma mais satisfatória se levar em consideração todos os aspectos envolvidos nessa tarefa. O empenho em conciliar, a partir do sentimento, a ação com a cognição no método de ensino é estar atento à importância do desenvolvimento integral e integrado dos sujeitos para a apropriação do que se estuda e vice-versa.

As professoras testemunharam uma prática ludoestética, orientada pelos princípios da Pedagogia Waldorf, também na proposta de ensino em épocas, pois embrenhando-se pelas inúmeras perspectivas de um assunto, não desprezando os saberes advindos da realidade dos educandos, envolvendo-os plenamente com o tema abordado, através, principalmente, da vivência do belo, do prazer estético.

Constato que a prática pedagógica sugerida pela Pedagogia Waldorf é ludoestética, porque procura realizar-se no sentido de compreender profundamente o desenvolvimento humano na esfera cognitiva, afetiva e corporal para auxiliar o desabrochar das qualidades individuais a partir de uma abordagem vivencial e artística dos conteúdos. Não busca hierarquizar o intelectual ao sensível; inversamente, intenta por uma sinergia entre os elementos constitutivos da natureza humana, enriquecer a relação do indivíduo com o mundo.

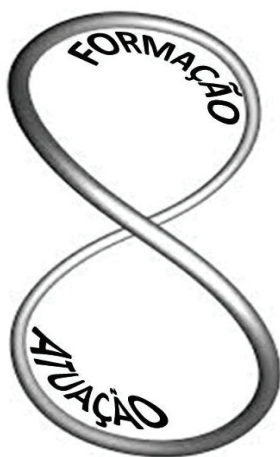
5.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA PERMEADAS PELO VIÉS LUDOESTÉTICO: UMA SÍNTESE POSSÍVEL

As análises dos conteúdos oriundos da coleta de dados fizeram-me constatar que a formação docente e a prática pedagógica se entrecruzam constantemente no cotidiano dessas professoras. Sendo a formação continuada aquela voltada para o professor em

exercício, com os desafios e potencialidades que eclodem da atuação, notei que a prática também tem grande influência no aprimoramento profissional e pessoal.

Observei que as professoras tratam sempre da formação e da prática pedagógica como realidades indissociáveis, de modo que segundo a concepção delas, se formam para atuar e se formam enquanto atuam.

Figura 15 - Lemniscata Atuação-Formação



Fonte: Camile Viana Vieira (2015)

A inseparabilidade entre ação e formação emerge como elemento intrínseco de uma prática pedagógica de cunho ludoestético. À necessidade de materializar uma pedagogia que se volta para o crescimento do ser humano integral (que pensa, sente e age) permeada pelo elemento artístico, está subjacente a noção de que o professor desenvolva habilidades para além das intelectivas tanto para empreender sua prática como a partir do contato com ela.

A proposta pedagógica Waldorf centra-se no desenvolvimento global do educando para a aprendizagem significativa. Credita à mescla entre o sensível e o inteligível a incumbência do enriquecimento e vivificação da prática. Concebe-se que o aluno só se apropriará do que lhe é ensinado, se ligar-se a ele profundamente a partir da significação atribuída pela própria individualidade.

Faz-se importante que o professor tenha entusiasmo diante do conteúdo para que o preencha de vitalidade pela construção de uma atividade docente que insere sua

personalidade, pensando no contexto e na realidade em que ensina. O estímulo a uma aprendizagem que se incorpora ao educando para resignificar suas ações, com vistas a um viver melhor, dificilmente será desencadeado por um professor que não vivencia esta relação com a própria aprendizagem.

O grande trabalho do professorado, de acordo com a visão da Pedagogia Waldorf, consiste em vivificar o conteúdo, dotar-lhe de magia e de beleza. Ele o fará se estiver animado diante de sua atividade, o ânimo só pode advir de um professor em estado lúdico, envolvido plenamente com o que constrói para e com os seus estudantes.

A formação para atuação específica com a Pedagogia Waldorf é permeada de experiências estéticas. De acordo com o testemunho das professoras, tais experiências vivenciadas em seus processos formativos possibilitam uma ampliação perante a sua maneira de se relacionar com o mundo, porque abrem outros canais de comunicação entre realidade objetiva e subjetiva e o que nasce desse laço mais intenso é uma atuação vívida.

As experiências estéticas despertam a admiração pelos processos que fundamentam os fenômenos pela ligação com a própria personalidade do professor, acentuando seu interesse pelo mundo e aguçando seu olhar para a beleza da vida. Tendem a se converter em práticas autorais destinadas a partir e a voltar de formas mais enriquecidas para a realidade em que se atua.

O estímulo para o desenvolvimento de um olhar que supere o automatismo e a unilateralização do ensino requer esforço do professor para a superação de suas limitações, desencadeia um aperfeiçoamento contínuo, nutre sua tarefa de um espírito curioso que se envolve em alegria e no prazer de criar, de enxergar de outra maneira; além disso, conscientiza acerca da própria forma de aprender, despertando para novas possibilidades de ensinar. Aqui, conhecimento e autoconhecimento amalgamam-se acrescentando uma atitude autoimplicada ao processo formativo.

O fato de sugerir ao professor o acompanhamento da turma do 1º ao 8º ano viabiliza sua evolução ano após ano pela complexificação dos conteúdos e vivências, aumenta o repertório docente e o coloca diretamente em contato com suas limitações e fontes de sua fantasia para uma prática conscientemente criada. Ademais, surge o enlevo diante do reconhecimento de novas habilidades antes inexploradas e a euforia proveniente da realização de algo artístico e belo.

Outro aspecto de suma importância para o progresso da formação docente e consequentemente da atividade pedagógica, diz respeito à sua dimensão coletiva. A cultura de colegialidade presente na realidade pesquisada, em que os pares com experiências distintas iluminam ou renovam os caminhos frente aos desafios e exigências para a concretização de uma prática ludoestética nas reuniões e encontros informais entre o corpo docente, apoiam e legitimam o crescimento individual para o crescimento de todo o grupo.

Entretanto, o processo formativo e a efetivação de uma prática ludoestética não se dão alheios às adversidades. Enxergo como a principal delas, o que também foi apontado pelas professoras: o risco da reprodução de práticas envernizadas de uma estética Waldorf. Em outras palavras, o resultado de trabalhos desenvolvidos por outros professores pode servir como referência para cópia fiel de outros que não fizeram o próprio caminho no desenvolvimento do conteúdo.

Não vejo, nessa possibilidade, uma prática ludoestética verdadeira, mas um plágio dela, o que pode muitas vezes ser notado na falta de vínculo dos alunos com as aulas e consequentemente em sua aprendizagem. O professor precisa vivenciar, ligar-se inteiramente com o mundo para situar o que vai ensinar a partir de suas experiências. Nesse ponto, uma das falas da professora Marina me desperta a atenção:

Falar que é bem desafiador, que é muito difícil. Mas que tem um lado de recompensa que não dá nem para descrever. É cansativo ser professor, que todo mundo que é professora sabe disso. É meio missionário, você está focado naquilo o tempo inteiro. Todo mundo fala (...) “Ah, professor Waldorf não tem vida, está sempre mergulhado.” Mas que quando você tem prazer de estar mergulhado o tempo inteiro, é muito gratificante. Nossa, ele está conseguindo se entusiasmar pelo conteúdo também. Isso pra mim não tem preço. (professora Marina)

Para mim, de acordo com o que foi relatado, e pelas indicações de formação docente sugeridas por Rudolf Steiner (1974), tudo o que não pode acontecer é um professor “não ter vida”, sobretudo ao ensinar para o segundo setênio ou Ensino Fundamental, quando todo o conceito se converte artisticamente em forma ou imagem criada pelo professor de seu relacionamento com o mundo no âmbito das ideias, dos sentimentos e das ações. Como haurir metáforas de seu relacionamento com o essencial das coisas se não as vivenciar por si próprio também?

(...) O professor deve ter uma visão livre e isenta em relação à vida, deve compreender a vida, e na escola deve poder ensinar e educar as crianças para essa vida que ele compreende. Quanto mais o professor estiver entrosado com a vida imediata, tanto melhor será para a escola. Professores mesquinhos que nada conhecem da vida, exceto a escola, são, portanto, bem menos significativos para o que pode tornar a pessoa o ser humano. (...) (STEINER, 2014, p.243)

Além disso, destaco que a professora Marina é a segunda colaboradora dessa pesquisa a referir-se ao trabalho docente como missionário, o que pode estar revelando ausência de reflexões acerca das especificidades e desafios da categoria profissional a que pertence e, portanto, uma certa fragilidade da formação política no processo formativo.

Compreendo que o estar no mundo deveria converter-se em estar com o mundo (FREIRE, 2009) para a dignificação de sua prática pela adição do reconhecimento sobre as desigualdades, opressão e injustiça de seus salários. Entendo que a própria prática deva proporcionar prazer, enlevo, mas não deva nos alienar do mundo ao nosso redor; ao contrário, deve enriquecê-lo e enriquecer-se dele. Um professor pleno percebe-se como indivíduo que não está isento de influências sociais, econômicas, culturais e históricas.

Considerando que os desafios, incertezas e contradições fazem parte do processo de aperfeiçoamento, vislumbro na prática e formação das colaboradoras a superação do clichê “educar através da arte” para uma possibilidade de síntese entre formação e atuação ludoestética que se nutrem mutuamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acontece que quanto mais eu corro atrás da perfeição, mais parece que a perfeição corre de mim. É como um gostoso jogo de “picula”, onde não tem vencido nem vencedor. E a graça consiste exatamente nisso: tentar, incansavelmente, domar essa virgem rebelde. Sim, acredito ser realmente virgem, a perfeição. Não conheci ninguém que conseguiu casar-se com ela, apesar de não lhe faltar pretendentes.

Mãe Stella de Oxóssi, 2015

Este estudo buscou se desenvolver no sentido de rastrear as relações existentes entre Formação Docente continuada em uma perspectiva ludoestética e a prática pedagógica. Desta maneira, toda a pesquisa se organizou com o propósito de responder à seguinte questão: de que maneira a formação continuada de professores em uma perspectiva ludoestética contribui para a prática pedagógica dos docentes do Ensino Fundamental da Escola Rural Dendê da Serra?

No intuito de responder a essa questão principal, realizei inicialmente um estudo bibliográfico a fim de embasar o conceito aqui cunhado como ludoestético. Para isso, busquei compreender mais profundamente a noção de ludicidade desenvolvida por Cipriano Luckesi (2002) que concebe este fenômeno como estado interior do sujeito que vivencia uma atividade de forma plena, na qual o pensar, o sentir e o querer estejam integrados. Em seguida, empenhei-me em formular um conceito de experiência estética, a partir de múltiplas referências, o que resultou em uma síntese definida como uma experiência que suspende o caráter ordinário de relação com o mundo real para imprimi-lo com um olhar poético ou estético que encontra na metáfora sua maior expressão.

Logo depois, propus uma síntese entre esses dois conceitos, que resultou em uma caracterização do que chamei de abordagem ludoestética, entendida como uma aproximação perante o mundo de forma plena, especialmente desencadeada pelas experiências estéticas. Aventurei tal abordagem na prática pedagógica e na formação docente, o que levou a uma noção educacional que visa à evolução global dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, considerando a experiência estética como substancial elemento integrador do pensar e do agir.

Como uma possibilidade de abordagem pedagógica ludoestética, entrevi a Pedagogia Waldorf, por isso me dediquei a perscrutar seus princípios para a atuação e formação docentes, refletindo sobre sua dimensão ludoestética. Deduzi que seu edifício conceitual e metodológico busca embasar uma prática pedagógica para o avanço do sujeito nas esferas cognitivas, afetivas e volitivas por intermédio de um ensino artístico, o que a caracteriza como pedagogia ludoestética.

Além dos estudos bibliográficos que integram os dois primeiros capítulos desta dissertação, para atingir o objetivo principal deste estudo: compreender de que maneira a formação de professores em uma perspectiva ludoestética contribui para a prática pedagógica dos docentes do Ensino Fundamental da Escola Rural Dendê da Serra, realizei uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, com quatro professoras do Ensino Fundamental da escola citada que se localiza na Vila de Serra Grande, a 280 km da cidade de Salvador - BA.

Quando planejei pesquisar a formação continuada docente para atuação específica em uma escola que atua orientada pela Pedagogia Waldorf, imaginei que a investigação giraria em torno do Seminário de Formação para Professores Waldorf, já que segundo meu pré-julgamento, o Seminário se constituiria a principal referência das professoras em seus processos formativos. Qual não foi minha surpresa ao descobrir que estava enganada, o que depois se converteu em elemento valioso para esta pesquisa.

De fato, o Seminário para Formação de Professores Waldorf representa, para as três professoras que o realizaram, um espaço importante para o contato mais intenso com a epistemologia antroposófica, com exemplos de aplicação da metodologia e para o desenvolvimento de habilidades artísticas, pois lá vivenciaram música, marcenaria, eiritmia, desenho, pintura em aquarela, modelagem em argila, arte da fala e trabalhos manuais que ampliaram bastante seus repertórios. Além disso, destacaram o convívio com diferentes pessoas e a troca de experiências como pontos importantes de seus processos formativos.

O Seminário se configurou, pelo entrelace desses fatores, em um espaço-tempo de autoeducação e de mudança de perspectiva em relação ao exercício do Magistério e em relação às próprias vidas. Nas palavras das professoras: *o Seminário é transformador*, o que é atribuído, principalmente, às experiências estéticas que trouxeram sensações jamais vivenciadas. Pela primeira vez em suas vidas foram estimuladas a serem

inventivas, enxergarem as dinâmicas relacionais entre os diversos fenômenos e associarem tudo isso com atividades artísticas para empregarem no ensino.

Todas essas referências enchem de expectativa a professora que ainda não esteve em tal formação, assim como se nutrem de expectativas as outras pela possibilidade de renovar suas práticas com o que pode ser trazido para o grupo por quem agora se encaminha ao Seminário.

Apesar de tudo isso, a pesquisa indicou que o Seminário compõe apenas uma parte do processo de formação continuada, que, por sua vez, está mais intimamente relacionado com a prática do que eu poderia imaginar. Ademais, pouca referência foi feita à formação universitária. Dessa maneira, a preparação para atuar especificamente com a Pedagogia Waldorf nesta escola é mais fortemente influenciada pela *práxis*-pedagógica e demais elementos da dinâmica escolar.

A *práxis* Pedagógica Waldorf se fundamenta em uma concepção de que se deve proporcionar o desenvolvimento sadio e integral por meio do ensino, evitando, a todo custo as polarizações entre ação e pensamento, de maneira que se intenta conciliar a cognição e as ações pelo permear do sentimento em tudo o que se empreende. O sentir, como elemento mediador, impregna as ações com o pensar e o pensar com as ações, trazendo beleza ao processo como um todo.

Conforme me aprofundava nos conteúdos das análises da pesquisa, fui percebendo o quanto as professoras estão afinadas com as concepções desenvolvidas pelo idealizador da Pedagogia Waldorf, que atravessa seus discursos e exemplos com práticas. Pude encontrar, nos processos pessoais e grupais da realidade pesquisada, a encarnação dos ideais antroposóficos para a educação; mais do que desígnio, constatei a concretização dos ideais ludoestéticos.

Este estudo se configurou também como uma grande oportunidade de mergulhar na Pedagogia Waldorf e de compreender as interseções entre a prática e a formação continuada de cunho ludoestético. Notei que as professoras demonstram consciência da necessidade de sua formação contínua para realizar uma prática ludoestética, o que se converte em iniciativas de cunho individual e coletivo para o aperfeiçoamento.

O processo de construção da aprendizagem no Ensino Fundamental na Escola Rural Dendê da Serra está diretamente ligado aos princípios Waldorf acerca de como se dá a aprendizagem das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos. De acordo com a

concepção aqui apresentada, alcança-se a educação integral da criança pelo sistema rítmico, ela aprende principalmente pela mobilização de seus sentimentos.

Partindo de tal visão, as professoras buscam permear todo o seu ensino pela Arte, de maneira que todo o conteúdo seja traduzido em imagens e metáforas relacionadas à natureza humana, ao invés de abstrações que apelam apenas ao intelecto. Configurando tudo de maneira imagética, estimulam, a partir da atividade pedagógica, as potencialidades dos educandos nessa fase, com base no elo subjetividade-objetividade.

Para chegarem à essência do conteúdo e transpô-lo em metáfora, faz-se necessário conhecer profundamente o assunto, o que requer muito estudo e um intenso revolver reinventando o próprio repertório imagético. Além disso, demanda uma relação motivada com a substância do que vai ensinar e, mais do que isso, com a própria vida.

Sem o suporte do livro didático ou atividades prontas, tendo como referência os trabalhos anteriores de seus colegas, as professoras são instigadas a construir seu próprio caminho na vivificação do currículo em sua realidade, de forma a convertê-lo em pensamentos, sentimentos e ações diariamente. Sem dúvidas, uma prática deveras desafiadora que requer das professoras bastante trabalho criativo associado ao cultivo das habilidades artísticas; entretanto, exatamente por isso, parece ser mais dotada de prazer.

As professoras manifestam entusiasmo pelo trabalho desenvolvido e falam com empolgação sobre seu próprio crescimento neste caminho com as descobertas de suas capacidades e limitações. Identifico na postura de paixão pela atividade docente uma relação com o fato de expressarem sua individualidade por meio da atividade laboral, que se converte em uma atividade de renovação constante da vida pessoal.

Como sustentáculo do autodesenvolvimento, encontrei na escola o que foi preconizado por Steiner (2004): “a reunião de professores como coração, revitalização constante da prática”. E esta foi uma das mais felizes descobertas nesta pesquisa: a potência do trabalho colaborativo como via de formação contínua no ambiente escolar. Nas reuniões pedagógicas semanais, todo o corpo docente se reúne para estudar o desenvolvimento humano à luz da antroposofia, desenvolver habilidades artísticas e discutir com os pares sobre a própria prática, o que também é ampliado em encontros com colegas mais experientes

São compartilhadas as dificuldades e experiências bem sucedidas dos companheiros de trabalho, desencadeando trocas e sugestões de materiais, bem como indicações ou convites para serem assistidos em alguma aula. Cria-se assim um organismo escolar com propensão a uma cultura de corresponsabilização pelo trabalho desenvolvido.

Em tal realidade, a formação continuada não se limita a momentos específicos de cursos com traços transmissivos. A formação assume um caráter contínuo, alimentando-se de congressos, estágios, jornadas pedagógicas e seminários, mas, principalmente da preparação para a prática, da troca entre os pares e da própria atuação. Com o diferencial de que todo esse processo é transpassado pelo viés ludoestético que o dota de significação por instigar profundamente o professorado.

Penso ter respondido a pergunta norteadora a que me propus neste trabalho com a consciência de que a resposta me colocou muito além. Deparei-me diante da complexidade do binômio formação continuada e prática pedagógica ludoestética. Percebi que não se trata de um processo linear em que a formação contribui para a prática, mas que as duas se interpenetram e se enriquecem mutuamente.

Presumo que a grande contribuição da formação de caráter ludoestético para uma prática significativa na Escola Rural Dendê da Serra esteja intimamente ligada à concepção ludoestética para a atuação pedagógica que abre espaço a uma abordagem complexa e estética do ensino. Por esse viés, imagino que uma formação continuada ludoestética em um ambiente onde a prática esteja vinculada a uma visão limitada do fenômeno educativo, no qual o ensino se restrinja à transmissão de conteúdos e preparação para avaliações internas ou externas, encontrará maiores dificuldades para afetar o cotidiano escolar. Entretanto terá e tem muito a acrescentar a esse contexto.

Suponho que uma formação de caráter ludoestético que parta das necessidades de cada realidade possa contribuir para o aperfeiçoamento docente se estiver de acordo com os princípios amplamente elencados nesta pesquisa, ou seja, se estimular o aprendizado do professor pela inclusão de atividades variadas que não hierarquizem os saberes nem as dimensões humanas. Pensar, sentir e fazer são igualmente considerados no processo de formação, o que possibilita a ampliação do olhar sobre o fenômeno educativo.

No contexto apresentado, o enfoque estético na educação do educador pode despertar uma relação mais sensível e, portanto mais profunda diante dos sentidos de sua atuação. Incluir a individualidade e considerá-la como elemento enriquecedor do exercício docente, estimulando a criação das próprias estratégias de ensino, pode viabilizar uma prática pedagógica mais inventiva e dotada de intuição intelectual (MAFFESOLI, 2005), recriando-a continuamente com a colaboração dos pares no cotidiano escolar.

A contribuição essencial que o enfoque ludoestético pode dar para a formação docente diz respeito à criação de alicerces para que o professor se forme com vias ao emprego de sua inteligência total, incentivando-o a relacionar os saberes, tonalizando-os com sua subjetividade e, portanto, acrescentando ânimo e entusiasmo à tarefa educativa.

Espero que esta pesquisa consiga lançar luzes sobre as práticas formativas docentes, colaborando de alguma forma para que possamos repensá-las no sentido de auxiliar os professores na construção de uma atividade docente mais significativa, em que toda dimensão humana possa se expressar, envolvendo professores e estudantes com enlevo e prazer no processo de construção da aprendizagem. Desejo especialmente que esta dissertação possa, em alguma instância, contribuir com o *locus* pesquisado e com a atuação das professoras colaboradoras.

Antes de concluir, julgo necessário salientar que não cultivo um olhar ingênuo que considera a prática pedagógica Waldorf isenta de limitações e, portanto, modelo a ser seguido por todas as escolas. Alguns dos limites que se antepuseram à temática deste estudo já foram apontados por mim anteriormente; outros, que sem dúvidas existem, não cabem no escopo deste trabalho. Preferi me ater as indiscutíveis contribuições que o método Waldorf pode dar à tônica desta pesquisa: formação continuada e prática pedagógica ludoestética.

REFERÊNCIAS

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. *Por uma Educação Voltada para o Desenvolvimento da Expressão Oral dos Educandos: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf*. 2010. 370f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

_____. *Projeto de qualificação em pedagogia integradora*. Projeto apresentado à prefeitura de Lauro de Freitas, 2011.

_____. *Oficinas Pedagógicas: tecendo fios entre ludicidade, formação docente e transdisciplinaridade*. In: D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Ludicidade e desenvolvimento humano*. Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. 18. ed. Campinas. S.P: Papirus, 2012.

ARANTES, José Tadeu. A obra científica do poeta Goethe. *Revista Galileu*. Disponível em: <http://galileu.globo.com/edic/100/con_goethe1.htm>. Acesso em: 20 de maio. 2015.

BACH JR., Jonas. *A educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2007.

BARBOSA, Ricardo. A educação do homem e a educação estética do homem. In: HUSSAK, Pedro; VIEIRA, Vladimir (Org.). *Educação estética- de Schiller a Marcuse*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2011.

BARROS, Manoel de. *Melhores poemas de Manoel de Barros*. Disponível em: <<http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>>. Acesso em: 01 de jul.2015

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e acultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage learning, 1998.

CALDAS, Maria Bernadete Santana. *Abordagem integral da ludicidade, a partir da visão todos os quadrantes e todos os níveis, de Ken Wilber*. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: onde acontece?* Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2004.

CALLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1967.

CRESWELL, John. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Ludicidade e desenvolvimento humano*. Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2007.

_____. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo: a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 2002.

DENZIN, Norman. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIRECTORY OF WALDORF AND RUDOLF STEINER SCHOOLS AND TEACHER TRAINING CENTERS WORLDWIDE. Waldorf World list May 2015. Disponível em: <https://www.freundewaldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf>. Acesso em: 7 de jun. 2015.

DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos- a educação (do) sensível*. 4. ed. Curitiba: Criar edições, 2006.

_____. *Fundamentos estéticos da educação*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. *Por que Arte-educação?* 20. ed. Campinas: Papirus, 2009.

_____. *O que é beleza*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. *A montanha e o videogame*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. *A metamorfose das plantas*. São Paulo: Antroposófica, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Daniela Vasconcelos. Ludicidade na Universidade- essa rima combina? Uma experiência de formação lúdico-transdisciplinar na formação inicial de professores. In: D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). *Ser professor na contemporaneidade - desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: CRV, 2013.

HILLMAN, James. *Cidade e alma*. São Paulo: Estúdio Nobel, 1993.

História da Escola Rudolf Steiner. Disponível em: < <http://ewrs.com.br/site/historia/>>. Acesso: 10 de jun. 2015.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LANGER, Susane K. *Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir da filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um Ensino mais Humano*. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. *Noções Básicas de Antroposofia*. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

LIEVEGOED, Bernard. *Desvendando o Crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência*. São Paulo: Antroposófica, 2007.

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Globo, 2010.

LOPES, Conceição. *Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). *Ludopedagogia: ensaios 01*. Salvador: UFBA, 2000.

_____. Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: o que é mesmo isto?* Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002.

_____. O educador: qual o seu papel na contemporaneidade? In: D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). *Ser professor na contemporaneidade - desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: CRV, 2013.

_____. *Brincar: o que é brincar?* Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em 20 de jun. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MAY, Tim. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. *A etnopesquisa implicada- Pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAZZONE, Alduino. Waldorf teacher education: the implications for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice In: *Waldorf schools*. Tese de Doutorado. University of Adelaide, 1999. Disponível em: <<http://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/handle/2440/37875>>. Acesso em: 26 de jun. 2015.

MOLT, Emil. A fundação da primeira escola Waldorf. In: Beltle, Erika; Vierl, Kurt (Orgs.). *Nós convivemos com Rudolf Steiner*. São Paulo: Editora João de Barro, 2006.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma Educacional Emergente*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, Maria Cândida e NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: Teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Amor, poesia, sabedoria*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *A religião dos saberes - o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

_____. (Org.). *O Método (auto) biográfico e Formação*. São Paulo, Natal: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Sílvio L. *Tratado de Metodologia Científica: Projetos de Pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses*. São Paulo: Pioneira, 1997.

RABELLO, Roberto Sanches. Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é: arte e ludicidade na formação do professor. In: D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). *Ser professor na contemporaneidade - desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SETZER, Waldemar. *O que é Antroposofia*. Disponível em:
<<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/antrop/o-que-eh-antroposofia-meu-site.html>>.
Acesso em: 10 de jun. 2015.

STEINER, Rudolf. *Minha vida - a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia*. São Paulo: Antroposófica, 2006.

_____. *O ser humano como sinfonia das forças universais*. Aracaju: Edições Micael, 2009.

_____. [1907] *A Educação da Criança Segundo a Ciência Espiritual*. Tradução de Rudolf Lanz. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

_____. [1919] *A Arte da Educação I: O Estudo Geral do Homem - uma base para a Pedagogia*. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. [1919] *A Arte da Educação II: Metodologia e Didática*. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1992.

_____. [1919] *A Arte da Educação III: Discussões pedagógicas*. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1999.

_____. [1923] *A Prática Pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. [1924] *A metodologia de ensino e as condições da vida do educar*. 5 ed. São Paulo: FEWB, 1974.

_____. [1920] *Antropologia Meditativa- contribuição à prática educativa*. Antroposófica, 1997.

_____. [1924] *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo: Antroposófica: FEWB, 2013.

_____. [1919] *A questão pedagógica como questão social*. São Paulo: Antroposófica: FEWB, 2009.

_____. [1923] *A cultura atual e a educação Waldorf*. São Paulo: Antroposófica: FEWB, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WEITBRECHT, Ute. *Desenvolvimento organizacional e social*. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/desenvolvimento-social/71-desenvolvimento-organizacional-e-social>>. Acesso em: 23 de maio. 2015.

WILBER, Ken. *Espiritualidade integral: uma nova função para a religião neste início de milênio*. São Paulo: Aleph, 2006.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

- 1- O que você entende por ludicidade?
- 2- O que você entende por experiência estética?
- 3- Para você, o que seria uma formação ludoestética?
- 4- Você identifica elementos desse tipo de formação em seu processo formativo para atuação na escola Waldorf? Como?
- 5- O que você consideraria como prática pedagógica ludoestética?
- 6- Você reconhece, em sua prática pedagógica, elementos do que você considera como prática pedagógica ludoestética?

ANEXO B - ROTEIRO GRUPO FOCAL:

- Vocês poderiam falar um pouco acerca do processo formativo para atuação docente de cada uma?
- Vocês vivenciam ou vivenciaram experiências de formação continuada? Quais?
- Vocês percebem, no processo de formação continuada de vocês, atividades e momentos que propiciem um estado de consciência pleno e integral? Quando?
- Por que vocês diriam que o estado de consciência é pleno e integral?
- Vocês percebem que o processo de formação continuada de vocês, contribui para uma percepção poética ou estética? De que maneira?
- Vocês atribuem alguma contribuição da formação continuada para essa prática? Em que sentido?

ANEXO C – ENTREVISTA

- Que critérios você utiliza para construir sua prática pedagógica em cada um de seus elementos?
 - Planejamento
 - Seleção de conteúdos
 - Elaboração de objetivos
 - Metodologia
 - Recursos didáticos
 - Relação com os alunos
 - Avaliação