

PEDAGOGIA WALDORF: A ARTE COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Camila Bourguignon de Lima

Universidade Federal do Paraná
cah-bdl@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar o ensino de arte na Pedagogia Waldorf, a partir de princípios necessários para a formação das energias da vontade e de um juízo artístico. Com foco nas artes visuais, constata-se atividades de desenho, pintura, modelagem, bem como o estudo das obras de arte e seus artistas na história adaptados a faixa etária de cada classe, respeitando a criança na sua integralidade. Para tanto, em um primeiro momento desenvolve-se uma contextualização sobre a função do ensino com sentido artístico e sua estreita relação com as demais disciplinas do currículo. Em um segundo momento descreve o exercício artístico a partir do desenho de formas, da experiência com as cores, das aulas de artes aplicadas e do ensino específico de história das artes plásticas. Por meio de pesquisa bibliográfica, os principais autores estudados foram Carlgren e Klingborg (2006), Kügelgen (1984) e Lanz (2016). Destaca-se que as indagações do texto consideram a atividade artística como primordial no plano de estudos do currículo Waldorf, possibilitando a inter-relação entre sujeitos e ensino como processo multidimensional da educação.

Palavras-chave: Arte, Pedagogia Waldorf, Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende refletir sobre o valor educativo da arte na Pedagogia Waldorf e como ela é concebida no ensino e na aprendizagem de crianças em seus exercícios de sala de aula. Baseado em algumas considerações sobre o currículo Waldorf que consiste não apenas em “transmitir informações, mas em ensinar a aprender” (LANZ, 2016, p.122), parte-se da premissa de que na educação Waldorf a atividade artística não ocupa um lugar marginal no programa de estudos, mas se relaciona de forma estreita com outras disciplinas. A partir dessa concepção, tendo em vista a importância das atividades artísticas através da íntima combinação de atividades psíquicas e físicas, o artigo se constitui em entender a amplitude do ensino de arte, no desenho de formas, na exploração das cores, nos trabalhos de artes aplicadas, na criação artística livre e no ensino de história das artes plásticas.

Tal temática foi motivada na docência da disciplina de Artes Visuais (2015-2017) atuando no segmento ensino fundamental II em um centro social no município de Ponta Grossa/PR. Nesse período, observou-se a arte como possibilidade em não trabalhar somente o intelecto infantil, mas em levar o mundo para dentro da sala de aula, território necessário para uma educação livre. Entretanto, devido as avaliações trimestrais, os projetos investigativos semestrais, planos de ação para alunos acima e abaixo da média, metas de aprovação em

conselho de classe, a divisão do conteúdo de forma disciplinar por turma e segmento dificultou o planejamento e exercício do ensino de arte de forma integral, articulando teoria, leitura de imagem e prática.

Embora a matriz curricular do centro social do município de Ponta Grossa-PR integre as disciplinas de Arte, Português, Inglês e Educação Física na área do conhecimento Linguagem e códigos, a proposta de interdisciplinaridade reunia a problemática da tradição disciplinar da formação dos professores, além da grade curricular, material pedagógico de apoio, aulas de reforço extraclasse privilegiando o ensino de matemática e português, colocando a disciplina de arte como secundária.

Em virtude do tema desta análise, no sentido de investigar como as práticas de arte são sugeridas na escola Waldorf, a qual prevê o ensino estética como eixo para as demais disciplinas do currículo, foi realizado uma aproximação ao *estado da arte*, com foco no ensino de arte visuais. Nesta perspectiva, foram encontrados 46 trabalhos acadêmicos, a partir de uma pesquisa entre os dias 22 e 23 de junho, no Portal de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando os termos de busca "*Ensino de Arte*" e "*Waldorf*", com o filtro em grande área do conhecimento e área do conhecimento, sendo eles respectivamente, Linguística, Letras e Artes e Artes.

Das pesquisas encontradas, nenhuma apresentou relação com os procedimentos das atividades artísticas na pedagogia Waldorf. Dentre os trabalhos identificados, somente uma dialoga com as características que permeiam o ensino de arte, a qual compreende o caderno de arte produzido em sala de aula como registro e espaço para a expressão da vivência dos alunos no ano letivo e sua relação com o desenho. Entretanto, em sua maioria, as pesquisas tratam da atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem de arte, variando entre escolas municipais e estaduais de ensino regular. Ao propor o termo de busca "Arte Waldorf" somente uma dissertação foi encontrada, realizada no ano de 2002, sobre o tema formação de professores. É válido mencionar que provavelmente há trabalhos em execução que não foram rastreados por esse mapeamento.

Assim, frente à possibilidade e a reduzida quantidade de pesquisas teóricas concluídas sobre o ensino de arte alinhada ao currículo Waldorf, em especial, na intersecção entre artes visuais e educação, percebe-se a necessidade de produzir tanto trabalhos teóricos, como empíricos, com o objetivo de entender melhor a apropriação dessa disciplina como pilar da aprendizagem, nos seus potenciais e restrições.

A partir dessa experiência verifica-se que é essencial refletir, por meio das contribuições do currículo Waldorf, o ensino-aprendizado pelo caráter artístico, bem como contextualizar a importância da arte para aquisição significativa do conhecimento escolar. No intuito de superar esses desafios, nota-se, conforme a trajetória exposta e a vivência como docente, que é relevante problematizar as possibilidades da disciplina de arte para estratégias de mudanças que facilitem a articulação dos conhecimentos.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos deste trabalho, o texto consiste em uma pesquisa bibliográfica sobre a arte como mediadora no processo de ensino-aprendizagem na educação Waldorf. Segundo Gil (1999), este procedimento possibilita fundamentar pesquisas com temas pouco trabalhados ou conhecidos, tendo em vista a necessidade de estudar e sistematizar materiais já elaborados e divulgados em meios acadêmicos. Ainda para Gil (1999), a pesquisa bibliográfica opera essencialmente com as contribuições de diversos autores sobre determinada temática. Nesse sentido, baseado em revisão de literatura, os resultados foram sistematizados de forma a articular referencial teórico às reflexões decorrentes da investigação do ensino-aprendizagem de caráter artístico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer dos últimos séculos, tem-se cada vez mais levantado questões pertinentes à reforma na educação e perguntas sobre como isto influi na vida, na saúde, nas capacidades cognitivas e motoras dos estudantes são recorrentes. Para estas questões a principal resposta: a própria criança.

A criança desde muito cedo tem a escola como parte de sua vida. Ao falar de “propósito de educação”, poderíamos considerar a seguinte reflexão: “[...] transformar o entusiasmo pelo brincar em entusiasmo pelo estudo; o prazer na brincadeira pelo prazer na aprendizagem.” (KÜGELGEN, 1984, p.15). A escola, ao considerar somente o rendimento intelectual, esquece de uma razão profunda: “as energias de que a criança necessita para crescer e as de que necessita para aprender são as mesmas”. (KÜGELGEN, 1984, p.24).

Conforme Kügelgen (1984, p.12), para crianças e adolescentes, “[...] a *forma* como aprendem, o *como* da aprendizagem, é muito mais importante do que o *que* aprendem”. Nesse sentido, para Arroyo (2013), não resta dúvida que a aprendizagem por meio de conceitos

pobres em experiências sociais, culturais e humanas se afasta cada vez mais do projeto escola-sociedade.

Deste modo, de acordo com Kügelgen (1984, p.19), a organização escolar, em relação aos horários e o conhecimento carecem respeitar às necessidades do desenvolvimento da criança. Em geral, essa estrutura segue os interesses “[...] dos professores que, com compromissos possivelmente até em diversas escolas, só estão disponíveis a determinadas horas, e não às horas que a criança, por sua natureza exigiria.” Assim alerta Cartaxo (2014), que os professores licenciados ainda vem o ensino nos anos iniciais como algo trabalhoso e exclusivo da área de Pedagogia, por conseguinte, limitando-se a ver a totalidade do ensino na etapa do Ensino Fundamental. Este princípio da formação docente compromete uma “[...] visão mais integradora da educação básica”. (CARTAXO, 2014, p.97).

Ademais, a medida que a industrialização avança levando à mecanização das profissões, “[...] traz consigo normas de exames e medidas, copiadas às aplicadas nos testes de máquinas, que são também impiedosamente, impostas ao homem”. (KÜGELGEN, 1984, p.23). Desta maneira, a escola se colocou em uma situação onde se promove pelos papéis e certificados que classificam crianças e adolescentes, repercutindo na perda de todos os outros aspectos humanos.

Outro elemento que compromete uma melhor organização escolar pensando no desenvolvimento da criança é o “[...] mosaico heterogêneo e incoerente de matérias, sem nenhuma sucessão lógica [...]”, isto, constitui-se “[...] um perigo para a faculdade da memória, já que toda descentralização ou desordenação a destrói”. Para exemplificar, segundo Kügelgen (1984, p.19),

se depois de uma aula de Ginástica os discípulos¹ devem, de repente, estudar um idioma; se depois de uma intensa atividade corporal, segue-se uma aula de Religião, distorce-se algo na organização do funcionamento normal da criança.

Na construção do sistema escolar, Arroyo (2013, p.13) esclarece que “[...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. Esse núcleo, entretanto, se configura como enrijecido e intocável. Logo,

podemos nos perguntar por que o currículo tem sido o espaço de mais constantes diretrizes e políticas, normas e controles. Não apenas pela sua condição de núcleo-

¹ Um dos princípios da educação antroposófica é que o mundo tem um sentido e a humanidade e o indivíduo têm um destino a cumprir. Portanto, o encontro dos seres humanos como mestres e discípulos existe para promover essa cosmovisão. Assim, na pedagogia Waldorf professores são comumente chamados de mestres e alunos de discípulos. (CARDOSO, 1999).

síntese da função social e política que se espera ou deseja da escola, mas também porque é o referente de identidade dos profissionais do conhecimento. (ARROYO, 2013, p. 15)

Esses fatores que vinculam o currículo à estreita relação entre trabalho e condição docente, têm feito dele um dos espaços mais conflituosos, seja pelas políticas e diretrizes, seja pela categoria docente. Além disso, nessa estrutura curricular de disputas “[...] nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados”. Nos dias de hoje, “as grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, único, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos [...]”. (ARROYO, 2013, p. 17).

De acordo com Arroyo (2013, p.11), “as diretrizes curriculares têm enfatizado o reconhecimento da diversidade em todo currículo desde a Educação Infantil”, entretanto essa vasta diversidade ainda não é legitimada como território do conhecimento, nem mesmo a diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, do campo e das periferias.

Desta maneira, currículo e material didático devem ajudar crianças e adolescentes a saberem mais de si, de seu lugar, de seus coletivos, memórias e cultura. Portanto, resgatar esses elementos “[...] como parte dos currículos e como função da docência será uma forma de garantir o direito a seus conhecimentos pelos educandos e pelos mestres”. (ARROYO, 2013, p.121). Nessa perspectiva,

O direito ao conhecimento não se reduz a aprender habilidades, capacidades aplicáveis na diversidade de situações sociais, uma visão pragmatista do aprender. O direito ao conhecimento implica partir das indagações mais desestabilizadoras do viver com as crianças-adolescentes que já se defrontam e explicitam seus significados. (ARROYO, 2013, p.121).

Compreende-se o estudante como produtor de cultura em constituição, sendo a escola o lugar onde deve-se “[...] incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais [...]”. (BRASIL, 1998, p.64). Isto posto, “a área de Arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais [...]”, pois expressam questões humanas indispensáveis, como fatos históricos, problemas sociais, políticos, manifestações culturais, imaginação e anseios.

Com efeito, nota-se que a arte nas escolas é tratada, na maioria das vezes, “[...] como suporte para as demais disciplinas que compõe o quadro curricular, fato que acaba negando o seu caráter específico enquanto área do conhecimento humano”. (NASCIMENTO, 2012, p.1).

Diante desta problemática faz-se necessário discutir as potencialidades e especialidades da área para a dimensão currículo escola.

Na busca de potencializar essa questão, identifica-se a pedagogia Waldorf como relevante para discussão de um plano de ensino baseado no conhecimento do ser humano, o qual utiliza a arte e suas linguagens como metodologia de ensino. Esta pedagogia criada por Rudolf Steiner após a Primeira Guerra Mundial como tendência reformadora do ensino na Europa, compreende que a educação deve atentar para o ser humano como um ser integral. Numa educação assim concebida, “as atividades artísticas não devem processar-se à margem dos estudos; devem constituir, pelo contrário, o próprio coração do trabalho escolar”. (KÜGELGEN, 1984, p.63)

Ao buscar a articulação do caráter artístico no currículo com as especificidades das disciplinas, exemplifica-se que na aula de Ciências

[...] todos os segredos da natureza e as leis da vida não deveriam, até onde fosse possível, ser apresentados em conceitos intelectuais e concisos. Melhor seria se o fossem em parábolas, que deixam a crianças vislumbrar [...]. É desesperador para a criança, na primeira aula de Física, ver a agulha da bússola como pura ilustração das leis de atração ou repulsão magnética. Ao contrário, é de um valor ilimitado para o ânimo do homem em formação que o professor se utiliza destes sensíveis fenômenos físicos para explicar, em forma de parábola, toda busca de direção, de norte, de caminho de vida. (KÜGELGEN, 1984, p.28).

Nesses casos, portanto, a compreensão do conteúdo é sensivelmente facilitada. O ensino da arte no currículo Waldorf “[...] não pretende produzir artistas, como o ensino de Química não pretende produzir químicos, nem o da História historiadores”. (KÜGELGEN, 1984, p.59). Ao contrário, a título de exemplo, na aula de Geometria

[...] quando apresentamos o teorema de Pitágoras, oferecemos apenas um conceito estritamente intelectual. A seguir, porém, vinculamos ao seu estudo alguma discussão sobre o significado do ângulo reto: por exemplo, o fato de que quase não se encontra na natureza orgânica e, não obstante isso, ser de grande importância e utilidade no mundo prático da técnica. Qual é o significado do ângulo reto na arquitetura, na arte, no cubismo? (KÜGELGEN, 1984, p.56).

Diante deste contexto, ao contrário do que se pensa, como aponta Kügelgen (1984, p.57), “[...] o exercício artístico nunca se subtrai ao controle consciente; leva-nos à entrega amorosa, à tarefa, e beneficia, ao mesmo tempo o desenvolvimento livre de nossas forças criadoras individuais”. Por esse processo, verifica-se que o potencial das “[...] matérias artísticas e artesanais não constituem, na Pedagogia Waldorf, apenas um complemento estetizante; trata-se de disciplinas que recebem a mesma atenção que as demais e são consideradas de igual importância para a formação do jovem.” (LANZ, 2016, p.135).

No que se refere o currículo Waldorf, as atividades artísticas contém um programa específico que vai do jardim da infância até o último ano escolar, intimamente apropriado ao intervalo de idades das turmas, resultando em práticas pedagógicas exercitadas com regularidade. Conforme afirma Lanz (2016, p.135),

disso resulta a importância das matérias artísticas, que apelam ao sentimento e à ação do aluno: ele tem de fazer algo com as mãos ou outras partes do corpo – tem de criar algo que seja resultado de sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético. [...] Nos anos iniciais, em geral o próprio professor de classe é quem leciona também as matérias artísticas (pintura, modelagem, música, etc.); depois são professores especializados.

Com uma ampla série de vivências anímicas através da combinação de atividades psíquicas e físicas, a aplicação das artes visuais no ensino Waldorf envolve alguns procedimentos, dentre eles podemos citar *o desenho de formas, a pintura e uso das cores, os trabalhos manuais artísticos e artesanais e as artes plásticas quanto à sua origem e época*. Neste momento, é importante explicitar que o aluno ou aluna, via de regra, em toda a sua trajetória escolar, tem um espectro de possibilidades de matérias dedicadas às artes, entretanto, segundo Carlgren e Klingborg (2006, p.195), “o valor educativo não está na quantidade de diversos aspectos, mas sim, no aprofundamento que leva a uma determinada habilidade.” Em virtude disso, “[...] o perfil global de uma Escola Waldorf está cunhado intensamente por este amplo leque de atividades prático-artísticas.”

A seguir, explicita-se uma descrição das características das atividades de arte com ênfase nos procedimentos citados, buscando complementar a reflexão a respeito da arte na vida escolar de crianças e adolescentes, da educação infantil ao ensino médio, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem.

a) O desenho de formas: trata-se de uma atividade iniciada logo no primeiro ano, tendo continuidade nas classes superiores de forma cada vez mais aperfeiçoada. Para Lanz (2016, p.139), o mérito desta atividade está no fortalecimento de um “pensar vivo e dinâmico”, atuando diretamente no *corpo etérico*² da criança, que por meio de um conjunto de linhas em vários ângulos e curvas, operam de acordo com as forças inatas dos alunos e alunas. A ocupação com o desenho de formas está relacionado com a geometria, que é recomendada desde o primeiro dia de aula. Citando como exemplo, “as crianças saem para o pátio escolar,

² Na Antroposofia o corpo vital também é chamado de *corpo etérico*. Trata-se de um segundo corpo não-físico que permeia o corpo físico, como um conjunto de forças que dão vida aos seres orgânicos, como nas plantas, nos animais e no homem. O *corpo etérico* extrai suas substâncias de uma plano sensorial, não perceptível aos nossos sentidos comuns. (LANZ, 2016, p.17).

para andar em círculos e espirais, em seguida voltam à sala de aula e desenharam as mesmas figuras no caderno”. (CARLGREN; KLINGBORG, 2006, p.51)

Para o ensino Waldorf, de acordo com Carlgren e Klingborg (2006, p.50), “descobrir as leis geométricas no universo e na arte pode levar a uma experiência emocional ímpar. Nesses momentos, as duas linguagens, a da arte e da ciência, se fundem numa só.” Nessa perspectiva, alguns artistas e também matemáticos são estudados em sala de aula, pois, desvendaram as relações geométricas com grande harmonia em suas obras, são eles, Leonardo da Vinci, Cézanne e Rafael.

Nas séries seguintes as formas se tornam mais complexas, onde os alunos(as) adquirem aos poucos a capacidade de acertar os contornos, principalmente porque no Ensino Médio a integração entre geometria, física, história da arte e antropologia acontece de forma viva e mais intensa, demonstrando mais habilidades para a caracterização nítida de traços e planos de cores.

b) O uso das cores: as práticas que utilizam as cores tem muito destaque na Pedagogia Waldorf. Conforme os princípios desta educação, “se uma pessoa quer aprender a conhecer as cores não pode começar estudando e pintando um motivo do mundo exterior; neste caso, a cor passaria a ser algo secundário em comparação com a forma e o motivo.” As atividades praticadas nas primeiras séries, dizem respeito à uma vivência no mundo das cores, que deve partir das próprias cores da criança. Por isso, justifica-se o trabalho com aquarela sob papel úmido, pois, “[...] transmite à criança um sentimento de espaço e ar. Com o giz de cera quase não se pode obter misturas ou nuances mais refinadas.” (CARLGREN; KLINGBORG, 2006, p.54).

Segundo expõe Carlgren e Klingborg (2006, p.55), no trabalho com as crianças, a pintura de cores é uma grande experiência, que “depois de secas são penduradas e observadas atentamente.” Para uma criança de 7 anos, pintar uma mancha amarela ou fazer uma escala de tons azuis dentro de um campo vermelho, irradia “[...] uma sensibilidade para as nuances, para a harmonia, para a perspectiva e para o espaço das cores.” Então, quando tiverem que lidar com trabalhos ilustrativos, as figuras, as formas e as cenas terão naturalmente um destaque em harmonia com as cores.

c) Trabalhos manuais e arte aplicada: o objetivo das atividades manuais vai muito além de preparar o sujeito para situações da vida prática. O trabalho com as mãos está

relacionado com a natureza dos pensamentos e ideias flexíveis, fazendo surgir do trabalho manual o próprio intelecto, preparando-o para ativar o pensar. Como Carlgren e Klingborg (2006) esclarece, na 1ª série o tricô e na 2ª série o crochê, faz parte da execução de formas artísticas mais simples, que seguem nas práticas sendo substituídas pelo trabalho com o couro, cestos, bonecos e animais em tecidos. A modelagem em argila põe os alunos(as) diante de dificuldades artísticas, como o trabalho convexo expressando a característica de diversos animais.

O entalhe em madeira principia na 6ª série quando os alunos(as) estão adaptados ao tipo de madeira, como o carvalho, bem como com os galhos e relevos e as ferramentas, o formão e a marreta. Aqui o ponto de destaque é “[...] se um aluno, cada vez que produzisse um defeito de imediato jogasse fora o pedaço de madeira, ele sempre se depararia com a mesma situação e nunca desenvolveria o cuidado necessário [...]”. Por isso, o respeito com a qualidade do material e a experiência de chegar ao término de um trabalho é uma importante lição no contexto total de ensino. (CARLGREN; KLINGBORG, 2006, p.57).

Com aproximadamente 12 anos o trabalho com materiais duros, como os metais, se apresenta em práticas de aula aliadas ao entendimento das funções mecânicas e estéticas do elemento, como na confecção de uma tigela de prata. Conforme Carlgren e Klingborg (2006), no ensino médio as aulas de artes aplicadas são cultivadas a uma expressão gradualmente mais livre. Cada escola Waldorf segue uma intensidade de tempo e de possibilidade, por exemplo, no 10º ano são trabalhados a cerâmica, o entalhe em pedra, o desenho artístico e a fiação. Já na 12ª série, a cerâmica em tornos, a escultura em pedra e a carpintaria (produção de instrumentos).

d) As artes plásticas e pintura: as aulas específicas de história da arte acontecem em épocas na educação Waldorf. Na 9ª série a história das artes plásticas trata da antiguidade até o barroco, na figura de Rembrandt. Neste caso, as obras clássicas do artista holandês, que são “[...] tecidas em contrastes dramáticos de luz e sombra, podem se tornar objeto de interessantes estudos de cores.” (CARLGREN; KLINGBORG, 2006, p.183). Por isso, ainda para Carlgren e Klingborg (2006, p.193), a partir da 10ª série as cores reaparecem nos trabalhos de pintura que tem como base as obras dos grandes pintores.

Especialmente nesta fase, a dinâmica da aula é inspirada na “arte viva de pintar” e não somente numa ferramenta pedagógica organizada para a ocasião. Após anos de desenho em preto e branco, a criança se integra ao mundo das cores e dos artistas, onde exercícios livres com a aquarela ganham efeitos de camadas, estimulando o esboço do tema no processo de

produção e revelando-se nos quadros uma inspiração nos movimentos da história das artes visuais, como o impressionismo e o expressionismo.

Um das principais necessidades dos alunos e alunas do Ensino Médio, à medida que as forças do pensar permeiam a prática, é perceber a arte não somente no seu processo, mas na sua causa. Assim sendo, quando são analisadas a trajetória artística de grandes mestres, “[...] tendo em vista sua origem social, seu destino individual, seu estilo e a época e que viveram, geralmente não é mais possível pronunciar um julgamento simples sobre suas obras, como “Essa eu acho boa”, “Não gosto daquela”.” (CARLGREN; KLINGBORG, 2006, p.183).

Aqui é preciso frisar que nas escolas Waldorf o ensino não se limita às atividades de sala de aula. Para Lanz (2016, p.136), o resultado dos trabalhos artísticos das classes são levados em exposições e festas, demonstrando a um público maior o processo de ensino-aprendizagem das matérias de arte. Por conseguinte, “[...] o aluno sente, com a maior naturalidade, sua obra integrada num contexto mais amplo; ele aprende a criticar, mas também a ouvir críticas de outros a respeito de sua produção.” Cabe dizer que nas atividades artesanais, os alunos e alunas têm

[...] um autêntico contato com o mundo real. Uma das consequências desse ensino é a compreensão do trabalho alheio e o respeito ao trabalho manual, além de um gosto seguro por aquilo que é bem feito e belo – pois as obras produzidas nunca devem ser apenas decorativas e ‘bonitinhas’, mas integrar-se, pela forma e pela funcionalidade, no mundo real.

Desse modo, quando são priorizadas os inúmeros efeitos das artes visuais e não somente a leitura de imagem, a fruição e a prática em sala de aula, “a amplidão do horizonte, a mobilidade da alma, necessárias à formação de um juízo com nuances [...]” podem ser despertadas no período escolar, “[...] no qual as particularidades das diversas artes e épocas de arte são levados à luz da conscientização.” (CARLGREN; KLINGBORG, 2006, p.83).

CONCLUSÕES

Sob o escopo dessa proposta, manifesta-se a relevância social e educacional do tema apontado, entendendo a arte na escola como objeto para atitude crítica. Verifica-se que na Pedagogia Waldorf a intensidade criadora da vontade sustenta a prática artística, como a pintura, a criação artística livre, o entalhe de metais e madeira, a modelagem em barro, a atividade reflexiva da origem social das artes plásticas e inclusive o desenho de linhas e contornos, no sentido de contrabalancear o simples pensar.

A partir de uma compreensão dos procedimentos praticados habitualmente dentro e fora de sala de aula, se evocam, por meio da atividade artística e artesanal, gestos corpóreos e mentais decorrentes da própria ideia produtiva dos alunos e alunas. Nesse sentido, na educação Waldorf, exercícios artísticos incorporados na essência do currículo escolar desenvolvem além da imaginação criadora, o cultivo do sentido, o desenvolvimento da inteligência moral e a intensificação das energias volitivas. Os resultados desses exercícios não se resumem a obras de arte, mas no aperfeiçoamento de aptidões e no desejo de conjugar arte e ciência, visando a participação de ambas.

O aproveitamento integral dessa conjunção possibilita reproduzir, recriar e inventar formas plásticas, superfícies, contornos, linhas, tensão, ângulo, beleza, cavidades, evidenciando a experiência pessoal da própria criança nos anos escolares iniciais e do jovem nos anos finais. Em vista disso, o conceito diretriz de toda escola Waldorf está num plano de estudos onde a arte tem a mesma importância que as demais disciplinas, como uma maneira de atender, na sua totalidade, crianças e adolescentes, construindo um panorama positivo sobre a realidade escolar e os currículos escolares.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2018.

CARDOSO, M. L. P. **Educação para a nova era: uma visão contemporânea para pais e professores**. São Paulo: Summus, 1999. Disponível em <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em 23 jun. 2017

CARLGREN, F; KLINGBORG, A. **Educação para a liberdade: pedagogia de Rudolf Steiner**. Tradução Edith Kunze e Kurt O. Kunze. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

CARTAXO, S. R. M. **Licenciaturas alfabetizadoras: a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2014. 164p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A., 1999.



KÜGELGEN, H. V. **A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica.** Tradução Alcides Grandisoli. São Paulo: Antroposófica. 1984

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** 12 ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

NASCIMENTO, V. S. de J. **Ensino de arte: contribuições para uma aprendizagem significativa.** In: ENCONTRO FUNARTE DE POLÍTICAS PARA AS ARTES: INTERAÇÕES ESTÉTICAS EM REDE, 2, 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2012. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/encontro/wp-content/uploads/2013/04/artigo-para-submiss%C3%A3o-pela-funarte_Vanderl%C3%A9ia-Santos.pdf>. Acesso em 23 jun. 2018.