



# Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016  
<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612  
[www.artezen.org](http://www.artezen.org)

## 4 – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA INTEGRADORA E INCLUSIVA: UM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA WALDORF\*

Dulciene Anjos de Andrade e Silva\*\*

*Cada [ser humano] constitui um ensaio único e precioso da Natureza. (...) Mas (...) não é apenas ele mesmo; é também um ponto único, singularíssimo, sempre importante e peculiar, no qual os fenômenos do mundo se cruzam daquela forma uma só vez e nunca mais. Assim, a história de cada [um] é essencial, eterna e divina, e cada homem, ao viver em alguma parte e cumprir os ditames da Natureza, é algo maravilhoso e digno de toda a atenção.*

Hermann Hesse

Nas últimas décadas, temos assistido ao fortalecimento do movimento em prol do cumprimento do direito das minorias, cuja reivindicação essencial tem sido a emergência de políticas de construção de espaços educacionais de inclusão social, de modo a estimular e exercitar a valorização das diferenças sociais, culturais, físicas e psicoemocionais dos indivíduos. Nesse contexto, a bandeira da educação inclusiva ergue-se no intuito de chamar para o sistema educativo a responsabilidade para com a reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, para que essas possam responder à diversidade da sociedade e promover a inserção social de seus cidadãos.

Na década de 90, duas conferências mundiais nortearam o conceito e as ações necessárias para a educação inclusiva, bem como as estratégias para o estabelecimento de políticas públicas orientadas para este fim: a *Conferência Mundial de Educação para Todos* e a *Conferência Mundial sobre*

*Necessidades Educativas Especiais*. A primeira delas, realizada em Jomtien, em 1990, e focada na necessidade de reduzir o analfabetismo até o final da década, em sua *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* estabeleceu, dentre outros objetivos, melhorar a qualidade e o acesso à educação básica a todas as crianças e a todos os indivíduos, para que independentemente das condições de raça, idade, gênero, situação social, crença ou religião, nenhum grupo minoritário venha “sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1990, p. 5). Em seu artigo nº1, preconiza que

cada pessoa - criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o

\* Este texto foi originalmente publicado nos Anais do XXI EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado em novembro de 2013 na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

\*\* **Dulciene Anjos de Andrade e Silva** – Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação II da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail para contato: [ddulciene@yahoo.com.br](mailto:ddulciene@yahoo.com.br).

cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (...).

Quatro anos depois, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada em Salamanca, elaborou uma resolução que apresenta os fundamentos da educação especial, consolidando-se mundialmente como um dos mais significativos documentos em prol da educação inclusiva. Nesse texto, intitulado *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), reitera-se o direito à educação para todos - embora, desta vez, o viés condutor de todo o documento seja a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

De acordo com os pressupostos da educação inclusiva, todas as crianças, independentemente de quaisquer dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais que apresentem, ou das diferenças sócio-econômico-culturais que possam ter, devem partilhar, sempre que possível, do mesmo espaço formal de aprendizagem no sistema regular de ensino - que, por sua vez, deve assegurar um currículo apropriado aos diferentes ritmos de aprendizagem, com a finalidade de atender à diversidade dos estudantes e a valorizar suas singularidades. Deste modo, pode-se definir a educação inclusiva como o enfoque que analisa como transformar os sistemas educativos de modo a responder à diversidade do tecido humano em uma sala de aula, de modo a promover uma convivência cômoda com a diversidade, percebendo-a como um elemento enriquecedor da aprendizagem, em lugar de um problema (*Idem*).

Embora esses documentos se mostrem consoantes com as conquistas que se inserem num processo social mais amplo em prol da promoção e ampliação qualitativa da educação, demarcam subliminamente uma crença reducionista de que a escola é, por si só, um instrumento para a eliminação das desigualdades sociais, mostrando-se implicados com a ideologia de que a garantia,

o acesso e/ou a permanência dos membros da sociedade na educação básica é suficiente para reverter as desigualdades sociais. Assim, não levam em consideração a gênese dessas desigualdades sociais, negando que são essas desigualdades sociais a causa da exclusão social dos indivíduos (ROMERO; NOMA, 2007, CARMO, 2001).

No Brasil, tais orientações culminaram em uma série de políticas públicas voltadas à implementação de programas educacionais que, a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* (MEC-SEESP, 1998), reclamam à escola o dever de inserir, em seu projeto político-pedagógico, em seu currículo e em sua metodologia, ações diferenciadas para o atendimento à educação de estudantes portadores de necessidades especiais em espaços comuns a todos, como uma estratégia para romper com atitudes e práticas discriminatórias e excludentes. Questionando quer as implicações ideológicas implícitas a essas políticas, quer a viabilidade de tais propostas, manifestam-se os autores:

As políticas focalizadas, embora até permitam melhorias nas condições de vida de grupos mais desfavorecidos, não objetivam mudanças nos padrões em que já estão constituídas as relações sociais, fator esse que implica, portanto, a permanência de situações de exclusão social. Desse modo, o ideário da inclusão educacional de orientação neoliberal, longe de significar a amenização das desigualdades sociais, expressa uma prática social que confere legitimidade ao sistema de reestruturação capitalista para manutenção da ordem classista. Em consequência disso, padece de um limite histórico, pois não tem como realmente criar as condições necessárias para a concretização dos direitos universais para além dos limites da sociedade de classes (ROMERO; NOMA, 2007, p.9).

Em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização. (...) Ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas

educacionais validadas cientificamente que mostrem *como fazer para incluir* no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais (GLAT; FERNANDES, 2005, p.5).

As políticas públicas de educação inclusiva, nos moldes em que vêm se desenvolvendo o sistema oficial de ensino, portanto, têm se deparado com limites estruturais para sua concretização. Além das questões anunciadas, há também que se destacar as implicações de ordem epistemológica que, somadas às anteriores, têm contribuído negativamente para que o sistema regular de ensino, apesar das contradições inerentes a uma sociedade estratificada, possa estar mais implicado com ações que promovam o desenvolvimento pessoal de cada estudante - inclusive daqueles que são portadores de necessidades especiais.

Após refletir sobre como a tradição educacional da modernidade (ainda tão visivelmente arraigada no cotidiano das escolas do sistema oficial de educação) tem-se manifestado como um entrave para uma prática pedagógica integradora e inclusiva, este artigo destaca as contribuições da pesquisa empírica do estudo de doutoramento da autora para a compreensão do binômio *formação multidimensional e atendimento às necessidades educativas especiais dos educandos*. Para tal, discute como a Pedagogia Waldorf, enquanto alternativa orientada para o desenvolvimento harmônico do sentir-pensar-fazer do educando, ao promover uma prática voltada não apenas para o ensino de conteúdos cognitivos conceituais, mas também para o desenvolvimento global dos educandos, mostra-se como um modelo favorável à instituição de um ambiente educativo acolhedor às singularidades e necessidades especiais dos estudantes.

### **Os fundamentos epistemológicos da educação moderna e da educação contemporânea e suas implicações para a prática pedagógica integradora e inclusiva**

A cosmovisão moderna, pautada em ideais cartesianos e mecanicistas, exerceu forte influência com relação às crenças e atitudes de cada cidadão, orientando o conceito de mundo, de realidade, de ser humano, assim como influenciando o modelo educacional.

Trazendo para si a função de legitimar tais ideais por meio dos valores que passou a difundir e dos procedimentos adotados na “transmissão” do conhecimento, a educação passou a consagrar uma prática centrada em uma visão formalista e na primazia de uma racionalidade instrumental, atribuindo ênfase irrestrita ao ensino de noções e conteúdos acadêmicos que priorizam as habilidades cognitivas e conceituais em detrimento do desenvolvimento das demais habilidades dos educandos.

Através de estratégias teóricas sempre apartadas de uma abordagem pessoal e/ou artístico-subjetiva, distanciou tais conteúdos formais das experiências dos indivíduos, da sua história de vida, das suas impressões particulares, das suas necessidades, aspirações e/ou capacidades diferenciadas - enfim, de tudo que atribui significação à aprendizagem. E, uma vez desvinculado de um enfoque significativo e carente de valor, tal ensino não se ocupou de desenvolver nos educandos o senso de vida em coletividade, estimulando práticas competitivas em lugar de proporcionar aprendizagens cooperativas e de valorização e respeito mútuo às diferentes aptidões de cada um.

No alvorecer do século XX, contudo, um movimento no campo da ciência afetou profundamente as formulações que embasavam o pensamento científico vigente, influenciando o desenvolvimento de um novo modo de compreender a realidade e seus fenômenos<sup>1</sup>. Esse movimento trouxe uma série de implicações para o pensamento educacional que passou a se desenvolver a partir de então, de modo que vários têm sido os estudos que começaram a apontar para a urgente necessidade de que a prática educativa superasse a orientação reducionista e conteudista herdada da tradição epistemológica moderna e, voltando-se aos anseios da contemporaneidade, pudesse reintegrar o que fora descartado do ensino em função da hipervalorização do racionalismo estrito.

Como uma resposta à necessidade de tornar a educação formal uma experiência

<sup>1</sup> Algumas das descobertas que marcaram esse movimento: as conquistas de Lamarck (sobre a evolução biológica das espécies mais primitivas e simples para mais complexas), de Einstein (sobre a teoria da relatividade e da equivalência entre matéria e energia), de Planck (sobre a física quântica), de Niels Bohr (sobre a complementariedade onda-partícula), de Heisenberg (sobre o princípio da incerteza), de Prigogine (sobre a teoria das estruturas dissipativas). Para maiores informações, ver Moraes, 2002.

mais significativa para os estudantes, o conceito de conteúdo foi flexibilizado, passando a abarcar elementos de natureza diversa, como fatos, conceitos, procedimentos, valores... O ensino passa a ser compreendido como estratégia para atender ao conceito formativo em todas as suas perspectivas: os conteúdos, longe de se referirem apenas ao domínio conceitual (que dizem respeito à transmissão do conhecimento socialmente produzido), passam também a incluir o domínio atitudinal (voltado à promoção do desenvolvimento de aspectos inerentes aos valores a serem cultivados pelos indivíduos) e procedimental (que se relacionam ao que pode ser convertido em ação concreta) (COLL, 1994).

Nesse percurso, se, por um lado, os ícones da epistemologia genética contribuíram para a difusão da noção de que o indivíduo participa da construção do conhecimento não apenas com o uso predominante do raciocínio e da percepção do mundo exterior pelos sentidos, como ensinou o pensamento cartesiano e positivista, mas também usando as sensações, os sentimentos e as emoções, por outro, os estudos de Howard Gardner (1995) sobre o desenvolvimento das inteligências múltiplas, ao sinalizarem que cada sujeito possui um conjunto de sete inteligências<sup>2</sup> em grau e em combinações individuais diferentes que necessitam ser exploradas e desenvolvidas em seu processo formativo, começaram a apontar para a necessidade de que a educação se estabeleça enquanto promotora do respeito às diferentes habilidades de cada educando, de modo a assumir o seu dever de criar condições para a realização de atividades que trabalhem diferentes inteligências, em vez de se centrarem prioritariamente nas inteligências lógico-matemática e linguística.

Embora também evidencie a vocação de muitos dos documentos elaborados por organismos internacionais de apresentar-se atrelado a concepções neoliberais, o estudo elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, popularmente conhecido entre educadores de muitas partes do globo terrestre, aponta nessa direção, destacando de forma incisiva quatro pilares para um novo modelo de educação: *aprender a ser*,

*aprender a conviver*, *aprender a conhecer* e *aprender a fazer* - o que, a princípio, mostra-se condizente com um ensino cujo foco não é apenas o desenvolvimento do potencial cognitivo e racional do educando, mas também a sua sensibilidade, afetividade, corporeidade, habilidades sociais, enfim, o ser em sua multidimensionalidade:

Cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. (...) Isso supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 2001, p. 90).

Embora consoantes com os princípios e necessidades de uma prática formativa voltada para a promoção, a valorização e o respeito às potencialidades e diferenças individuais – pré-requisitos básicos para a educação inclusiva –, esses estudos têm-se apresentado ainda muito distantes do cotidiano de nossas escolas. A concretização de uma nova proposta educacional com base em proposições mais adequadas para fundamentar um projeto pedagógico consoante com o modelo científico da atualidade (e, por conseguinte, favorável à educação que considere os diferentes ritmos e as diferentes habilidades e aptidões dos indivíduos) tem se deparado com a dificuldade de transpor para a efetiva prática pedagógica esses novos princípios. Para Moraes (1997), essa problemática decorre de uma série de fatores, tais como os

relacionados com decisão política, metodologias e procedimentos inadequados de planejamento educacional. Problemas pertinentes à coleta de informações irrelevantes ou pouco confiáveis, e à identificação de necessidades educacionais que não favorecem à compreensão de uma realidade educacional em suas múltiplas dimensões. Problemas com diagnósticos

<sup>2</sup> Como assinala o pesquisador, essas inteligências são em número de sete, a saber: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

setorizados que observam a educação em si mesma, em seus fragmentos, sem estabelecer as conexões e as interações necessárias com a totalidade, desconsiderando o impacto e as relações de decisões socioeconômicas adotadas (p.83).

Assim, os pressupostos para uma educação voltada para o desenvolvimento global do educando ainda não se encontram efetivamente atuantes na grande maioria das escolas do nosso sistema oficial de ensino. O dia-a-dia dessas instituições, além de ainda espelhar a concepção abstrata e mecânica do processo de ensino-aprendizagem herdada da tradição epistemológica moderna, reflete “uma mentalidade do tipo tamanho único” que parte da crença na igualdade (“todas as crianças podem aprender”), na homogeneidade, não levando em consideração a diversidade entre os estudantes – o que compromete radicalmente a possibilidade de o ensino regular atender a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Como a escola pode assegurar um currículo e uma metodologia apropriados às diferentes condições e ritmos de aprendizagem, se o modelo efetivamente em prática nas instituições educativas ainda prioriza a transmissão de conteúdos e informações especializados e setorizados que dizem respeito sobretudo a aspectos teórico-conceituais desvinculados da realidade e/ou carentes de significação e valor para esses estudantes? Como essa escola pode atender às diferenças individuais e valorizar as singularidades dos educandos, se a efetiva prática pedagógica de seus professores ainda espelha a ênfase irrestrita ao desempenho intelectual em detrimento do desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício cotidiano do respeito mútuo, das relações de solidariedade e da valorização dos diferentes interesses e modalidades de expressão da inteligência?

Para que o sistema regular de ensino possa estar a serviço de uma ação voltada para o desenvolvimento pessoal de seus estudantes, inclusive daqueles que são portadores de necessidades especiais, é necessário que se elimine o hiato entre postulados e diretrizes governamentais e as efetivas ações para a aplicabilidade desses princípios. Isto significa criar condições políticas e materiais para viabilizar a educação inclusiva. Isto requer a instituição de práticas

de valorização e qualificação docente. Isto pressupõe uma ruptura epistemológica que possibilite o exercício de uma nova orientação pedagógica – para o que é imprescindível criar condições para que o conceito de educação para o desenvolvimento humano em suas múltiplas potencialidades possa transcender o ideário conceitual e ser efetivamente *in-corporado* às práticas pedagógicas cotidianas – até então caracterizadas pelo enfoque majoritariamente orientado para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas dos educandos.

### **Para não dizer que não falei das flores: tecendo os fios entre a Pedagogia Waldorf e a educação integradora e inclusiva**

Ao investigar a contribuição da Pedagogia Waldorf<sup>3</sup> no desenvolvimento da expressão oral dos educandos, realizei uma pesquisa empírica com uma turma de 30 estudantes da escola Waldorf Aitiara, localizada em Botucatu, São Paulo<sup>4</sup>. Se, por um lado, a Pedagogia Waldorf se destacou como promotora da expressividade oral dos estudantes, por outro, se mostrou muito eficaz para o exercício do senso de cooperação, do diálogo, do respeito mútuo, da flexibilidade para aceitar as diferenças, criando um ambiente muito favorável para que aqueles estudantes que têm internalizadas experiências extraescolares de discriminação social em função do segmento social a que pertencem, ou das necessidades especiais que apresentam, pudessem se sentir incluídos e se desenvolverem.

Embora esta não seja a realidade da maioria das escolas Waldorf do Brasil, a escola Waldorf Aitiara desenvolve uma

<sup>3</sup> A Pedagogia Waldorf é uma iniciativa de educação formal idealizada e implementada por Rudolf Steiner em 1919, na Alemanha, e hoje praticada em mais de 800 escolas espalhadas pelo mundo (dentre as quais 53 estão no Brasil). Diferentemente do que é usual no sistema tradicional de ensino, esta pedagogia busca atender à formação de crianças e adolescentes a partir do equilíbrio dos três elementos que lhes são constitutivos: *corpo*, *alma* e *espírito* - a que estão relacionados, respectivamente, as atividades do *querer* (*agir*), do *sentir* e do *pensar*. Para maiores esclarecimentos, consultar LANZ(2003), MIZOGUCHI (2006), STEINER (2009).

<sup>4</sup> Tal investigação empírica coletou e interpretou dados em três momentos distintos: no início do estudo, para elaborar um diagnóstico da expressão oral dos sujeitos da pesquisa; ao longo do estudo, para acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido e verificar as estratégias de intervenção nas dificuldades expressivas localizadas na sondagem inicial; e no final do estudo, para elaborar o diagnóstico final dos estudantes e detectar o efeito do trabalho pedagógico no desenvolvimento da expressão oral dos educandos.

proposta de integração social ao atender estudantes de diferentes segmentos sócio-econômicos. Deste modo, integravam os fios do tecido humano do 5º ano, a classe de sujeitos da referida pesquisa, nove estudantes que, pertencentes a categorias menos favorecidas socioeconomicamente, eram contemplados pelo programa social que os beneficiava com bolsas integrais ou parciais, perfazendo o total de 30% de estudantes bolsistas na classe.

O diagnóstico inicial da pesquisa revelou que, desses bolsistas, apenas uma estudante pertencia ao grupo dos 1/3 que se destacavam por apresentar um bom domínio da oralidade (por sinal todos matriculados na escola desde o jardim de infância) – o que se pôde concluir a partir da observação de variáveis como discurso bem estruturado e fluente, demonstrando clareza, organização do pensamento e adequação ao registro de linguagem requerido pelas situações comunicativas específicas, além de habilidade para destacar o essencial para a comunicação, domínio de vocabulário e boa dicção. Ao contrário, os demais bolsistas foram todos identificados por apresentar algum tipo de dificuldade com relação à expressão oral – a metade deles, inclusive, embora também estudantes da Aitiara desde a pré-escola, formava o grupo que apresentava as maiores dificuldades expressivas.

Tais estudantes apresentavam uma dificuldade maior para organizar o pensamento e para compreender os conteúdos. Eram educandos que dificilmente se prontificavam para expressar suas ideias ou manifestar suas dúvidas e, quando solicitados, uns não se faziam compreender e outros demonstravam muita insegurança ou baixa autoestima. Geralmente tinham um vocabulário muito restrito ou problemas de dicção. Alguns deixavam transparecer fragilidades com relação às habilidades cognitivas que os limitava não apenas com relação à expressão oral, como também com relação a muitos dos objetivos para o ano letivo - como era o caso da bolsista portadora de necessidades educativas especiais, cujo desenvolvimento cognitivo era permeado por grandes oscilações.

O que logo no início da pesquisa empírica eu pude constatar foi que, diferentemente do que é usual nas escolas convencionais, os estudantes Waldorf utilizavam muito a linguagem oral em sala de aula, desfrutando

de quantidades de turnos de fala bem proporcionais aos que eram utilizados por sua professora. No contexto específico da disciplina Língua Portuguesa, a pesquisa identificou que havia um planejamento sistemático para intervir no desempenho oral dos estudantes. Não só o ler e o escrever eram enfatizados no programa escolar, mas também o ouvir e o falar, de modo que todas essas quatro habilidades de linguagem desfrutavam do mesmo cuidado, da mesma atenção e do mesmo investimento no cotidiano escolar.

Ao final da pesquisa, dois anos após a sondagem inicial dos estudantes, a sondagem final, por sua vez, revelou que houve um crescimento significativo do grupo como um todo com relação às habilidades comunicativas e expressivas. Desde uma postura mais solta, passando por um maior domínio da gesticulação corporal e um maior controle do tom de voz, até a segurança geralmente manifesta nas situações de interação e/ou apresentação oral em classe, os estudantes, ao final do 6º ano, demonstraram um maior domínio com relação às suas habilidades comunicadoras. Também a qualidade de seus enunciados mereceu destaque pela clareza, organização e estruturação.

Muitos dos mais tímidos também revelaram ter adquirido maior desenvoltura e naturalidade nas situações de exposição oral - embora não demonstrassem ter superado totalmente suas dificuldades nesse âmbito. Ou seja, o que a pesquisa concluiu é que, apesar de a classe como um todo ter avançado, os estudantes demonstraram estar em estágios diferenciados com relação a sua capacidade de expressão oral – uma vez que também eram diferenciados os seus perfis no início da pesquisa. Porém, embora nem todos evidenciassem ter alcançado um grau de espontaneidade e autoconfiança que os permitisse se colocar com maior segurança e naturalidade nas situações em que necessitam se expor oralmente, era notório que demonstravam ter conquistado avanços significativos.

Uma das estudantes não bolsistas identificada por apresentar um grau de timidez que restringia muito sua expressão oral, por exemplo, embora, na ocasião da sondagem final, não disfarçasse que a timidez ainda era uma limitação que comprometia a fluência do seu discurso, demonstrava estar num processo de ampliação de suas

possibilidades. Porém, apresentava uma boa capacidade reflexiva, retratando o essencial em sua fala, e mostrava-se possuidora de uma excelente habilidade com relação a outras modalidades expressivas, como a escrita, o canto, o desenho e a pintura.

Quando, em entrevista, a professora da classe mencionou que a timidez da estudante, longe de ser uma limitação de sua expressividade (“porque se fosse assim, ela não se expressaria tão bem na escrita”), era compreendida como uma questão de estilo pessoal (“por mais que ela venha a ter domínio da sua timidez, acredito que sempre será uma pessoa reservada”), um jeito de ser que necessita ser respeitado (pois “nem todo mundo tem que ser tão bom falante, tão fluente e desenvolvido”), revelou um aspecto particularmente importante da Pedagogia Waldorf com relação ao respeito às características individuais de seus educandos, que ela mesma destaca na entrevista: “isso é o que eu acho mais bonito numa escola Waldorf: dar oportunidade para todos desenvolverem sua expressividade oral, mas saber valorizar aqueles que se expressam melhor no desenho, aqueles que se expressam melhor com o corpo, aqueles que se expressam melhor na escrita...”

Embora, na Pedagogia Waldorf, a orientação curricular crie condições para que os estudantes desenvolvam a sua expressão pessoal, não se espera que todos eles tenham a mesma facilidade ou o mesmo desempenho com relação à expressão oral. Busca-se oferecer oportunidades para que todos possam desenvolver a sua expressividade através do estímulo às vivências de diferentes linguagens, quer através das variadas atividades artísticas que compõem o currículo, quer através do incentivo ao exercício sistemático e regular com a linguagem verbal. A finalidade é propiciar que cada educando possa se expressar em maior consonância com suas aptidões pessoais, independente da modalidade expressiva que eleja para tal fim. Em consonância com o que sinaliza Gardner (1995), acredita-se que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem aprendem da mesma maneira, ou através dos mesmos recursos, de modo que é imprescindível que o currículo possa propiciar o desenvolvimento das diversas inteligências, ajudando os estudantes a identificar seu espectro particular de inteligência e cuidando para que eles possam cada vez mais atingir objetivos adequados a tais capacidades.

Também se revelou significativo outro exemplo particular: uma das estudantes bolsistas, portadora de inúmeras dificuldades expressivas, graças às suas habilidades motoras, se destacou do restante da classe no processo de construção do circo – atividade que, no currículo Waldorf, é desenvolvida de forma interdisciplinar durante todo o 6º ano, culminando em uma apresentação pública. Como executava movimentos contorcionistas com coordenação bastante precisa, a estudante foi convidada pela docente para “ensinar” tais movimentos a seus colegas, assumindo uma posição de liderança que lhe exigiu um intenso exercício comunicativo. Ao ver valorizada uma de suas aptidões pessoais, e ao conseguir orientar e dirigir seus colegas, independentemente das dificuldades de dicção que apresentava, essa estudante pôde vivenciar um sentimento de realização que lhe fortalecera muito a autoestima e a autoconfiança, de modo que, desde então, apresentou grande progresso com relação às suas habilidades comunicativas e ao seu repertório em linguagem oral.

Deste modo, a Pedagogia Waldorf demonstrou que seu propósito não é favorecer que todos os estudantes concluam seus estudos como portadores das mesmas habilidades – nem com o mesmo desempenho com relação à sua expressividade oral. Porque sua missão é desenvolver o impulso essencial de cada um, permitindo e criando condições para que cada educando encontre a melhor forma de exercitar o seu “eu” – o que possibilita a cada estudante percorrer um caminho muito particular nessa direção. Embora alguns possam ser referenciados como grandes oradores, outros demonstrarão maior desenvoltura para se expressar de outras formas, através de diferentes linguagens, e serão igualmente respeitados. E, por mais que estes não se façam notar como bons falantes, certamente terão tido a oportunidade de se desenvolverem muito nesse ou em outros aspectos, se confrontarmos o seu ponto de partida com o seu ponto de chegada. Como ilustra o exemplo da estudante contorcionista, apesar de não demonstrar, à primeira vista, ou quantitativamente, ter tido um rendimento escolar suficiente, se seu desempenho for comparado àqueles que, desde o início, revelaram ter um maior domínio da oralidade, seu percurso de crescimento e desenvolvimento fora, em termos qualitativos,

proporcionalmente maior do que o de todos os seus colegas!

Aqui, vale também destacar as conquistas da estudante bolsista portadora de necessidades especiais. Demonstrando estar muito confortável na classe e sempre disponível para participar das atividades (até mesmo aquelas que lhes requeriam exposição oral pública), revelou ter se apropriado bastante de sua autoestima, deixando transparecer controle de timidez nessas ocasiões. E, apesar de não preencher todos os requisitos cognitivos usualmente referenciados para autorizar a passagem para a série escolar seguinte, revelou ter feito progresso, mesmo que em seu ritmo particular – o que justificou a sua progressão. Nesta pedagogia, pois, o caminho individual de crescimento é respeitado, assim como são valorizadas as múltiplas habilidades do educando: não se trata de avaliar apenas um aspecto do desenvolvimento dos estudantes no processo de classificação escolar e sim de considerar a totalidade dos índices de seu crescimento, incluindo seus desdobramentos cognitivos, psicoemocionais, afetivos, sócio-relacionais...

Gostaria de anunciar aqui um exemplo particularmente oportuno para ilustrar a atitude de respeito e solidariedade entre os estudantes da classe e a estudante especial. Trata-se de um episódio ocorrido no contexto de uma atividade curricular, a apresentação de uma pesquisa sobre um tema da época de zoologia<sup>5</sup>, em que tal estudante e uma colega trabalharam juntas. Além da flagrante interação das estudantes ao longo de todo o procedimento anterior à apresentação pública do estudo (que, por sinal, foi realizada para uma plateia não fictícia, mas composta por estudantes de outras classes, professores e pais), chamou a atenção a atitude da parceira da portadora de necessidades especiais no momento da exposição oral: diante de aproximadamente setenta pessoas, tal estudante explicou como fora realizada a pesquisa e, ao chegar no ponto específico que tinha sido alvo de maior investimento da outra colega, ela recuou e comunicou que, naquele

aspecto, quem melhor sabia explicar era a colega especial, passando-lhe a palavra. A estudante especial se colocou muito bem com relação ao que havia estudado, demonstrando muita tranquilidade e confiança. Mas fora a atitude de sua parceira, sua impressionante capacidade de “se retirar da cena para que a outra crescesse”, que mais sensibilizou a todos na plateia...

Assim, além de instituir um ambiente favorável a que os estudantes, com suas singularidades, se coloquem e se exercitem, assegurando o direito a que todos, inclusive com seus “pontos de partida” diferentes, tenham oportunidades semelhantes, a Pedagogia Waldorf tem um currículo que trabalha conteúdos não formais essenciais para o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para a flexibilidade para aceitar e conviver com as diferenças – o que favorece o crescimento, a satisfação, a realização pessoal e a inserção social do coletivo de estudantes da classe, instituindo uma atmosfera propícia à verdadeira inclusão de todos os estudantes.

### Considerações finais

Conforme anunciado, apesar do crescente movimento em prol da adoção de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva e do reconhecimento da importância dessa modalidade de educação para integrar os portadores de necessidades educacionais especiais ao sistema oficial de ensino, na prática, este modelo ainda não se firmou como uma proposta educacional efetiva. Desde a dificuldade para operacionalizar o que deliberam os documentos oficiais mundiais (pois embora proponham a legitimação da educação inclusiva, tais documentos apresentam-se atrelados a perspectivas ideológicas não favoráveis à valorização e integração das minorias no sistema sócio-educacional) até as limitações estruturais e materiais para sua concretização, passando pela restrição imposta pela orientação reducionista da educação que ainda vigora nos programas e procedimentos das instituições escolares, os entraves para a implementação de um sistema regular de ensino consoante com o desenvolvimento de cada estudante em suas especificidades - inclusive daqueles que são portadores de necessidades especiais - são inúmeros.

<sup>5</sup> Uma das características da Pedagogia Waldorf é o ensino em épocas: diferente das escolas convencionais, em que muitas matérias se distribuem em um turno letivo, nas escolas Waldorf, durante aproximadamente um mês, uma única matéria torna-se o tema principal através do qual giram todas as atividades do currículo, visando garantir a sua complementaridade e formar um todo orgânico, numa perspectiva interdisciplinar.



Ademais, um exame das produções científicas atuais demonstra que, apesar de o debate acerca da educação inclusiva estar em plena atividade - muitos justificando sua emergência, muitos questionando a sua viabilidade no contexto conjuntural em que está inserido o sistema de educação oficial - , são escassas as pesquisas que se voltam aos aspectos didático-pedagógicos e metodológicos da educação para o atendimento à diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e desenvolvimento das diferentes inteligências dos educandos. Com o intuito de contribuir para com esta lacuna, este artigo apresenta dados colhidos em um estudo de doutoramento que, embora focado em outro objeto, revela pistas significativas para que, apesar das contradições inerentes aos sistemas político e educacional vigentes, se possa caminhar em direção a uma melhor compreensão acerca de alguns pressupostos e diretrizes fundamentais para um exercício pedagógico verdadeiramente voltado ao atendimento das diferentes necessidades educativas dos indivíduos.

Do ponto de vista epistemológico, uma premissa que se destaca como fundamental para que se possa efetivar uma prática educativa comprometida com a educação inclusiva, pois, é o seu compromisso com a educação integral dos educandos, de modo a superar a concepção estritamente racionalista e instrumental instituída pela tradição moderna. Ao transcender a visão mecanicista de ser humano, orientando-se filosófico e didático-metodologicamente para o desenvolvimento harmônico das habilidades cognitivas, emocionais, inter-relacionais, psicomotoras e artísticas dos estudantes, voltando-se tanto para o domínio do conceitual quanto para o despertar de valores e o cultivar de atitudes, a Pedagogia Waldorf tem demonstrado atender a este princípio fundamental da educação integradora e inclusiva.

Como evidenciaram os relatos do percurso de desenvolvimento dos estudantes ao longo do estudo realizado, bem como as considerações que foram elencadas a respeito das observações realizadas e das representações da docente acerca do ato de educar, longe de considerar o estudante como um ente meramente pensante cuja racionalidade é o que deve ser estritamente focado em seu processo de ensino-aprendizagem, o modelo educativo desenvolvido por Rudolf Steiner parte do

princípio de que cada educando é uma essência individual única e que, por conseguinte, a sua educação deve estar a serviço da expressão dessa singularidade, de modo a favorecer que tal individualidade se desenvolva em suas múltiplas potencialidades e dimensões.

Dessa concepção advém um profundo respeito que seus educadores nutrem por esse ser único em desenvolvimento e isso institui, no *setting* educativo, uma atmosfera de confiança e acolhimento à diversidade - o que é fundamental para possibilitar que, no ambiente educativo, prevaleçam o senso de cooperação, de respeito mútuo e de flexibilidade para conviver com as diferenças, tão necessários para que tanto estudantes oriundos de segmentos sociais menos prestigiados quanto portadores de necessidades educativas especiais possam desenvolver a autoconfiança, a segurança e a liberdade necessárias para descobrir e/ou ampliar suas capacidades e, de acordo com seu ritmo particular, realizar o seu potencial de forma plena.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2009.
- CARMO, A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. IN: **Revista Integração.** Ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.
- COLL, C. **A aprendizagem escolar e a construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir.** Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5ªed. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: MEC:UNESCO, 2001.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. IN: **Revista Inclusão** nº 1, 2005, MEC/ SEESP.
- LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf.** 8ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

MIZOGUCHI, S. Rudolf Steiner e a Pedagogia Waldorf. In: **Viver Mente & Cérebro**. São Paulo: Duetto Editorial. Coleção Memória da Pedagogia, 2006. Vol. 06.

MORAES, M.C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 8.ed.Campinas/SP: Papirus, 2002.

ROMERO, A. ; NOMA, A. A educação para todos e a inclusão escolar: o que propõem as agências internacionais? In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. **Anais do 16º COLE**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2007. v. 1. p. 1-10.

STEINER, R. **Reconhecimento do Ser Humano e Realização do Ensino**. São Paulo: Ed Antroposófica / FEWB, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien - Tailândia, 1990. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/doc\\_declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos.asp?f\\_id\\_artigo=2](http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artigo=2)>. Acesso em: 16 ago. 2010.