



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

DENISE ARAÚJO CLÍMACO PASTORE

**OFÍCIOS PRIMORDIAIS HUMANOS E RELAÇÕES DIALÓGICAS EM
CONTEXTOS ESCOLARES: COMO A PEDAGOGIA DO FAZER TECE ESSA
TRAMA**

BRASÍLIA,
2022

DENISE ARAÚJO CLÍMACO PASTORE

**OFÍCIOS PRIMORDIAIS HUMANOS E RELAÇÕES DIALÓGICAS EM
CONTEXTOS ESCOLARES: COMO A PEDAGOGIA DO FAZER TECE ESSA
TRAMA**

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília,
maio de 2022

AP293o Araújo Clímaco Pastore, Denise
Ofícios primordiais humanos e relações dialógicas em contextos escolares: como a Pedagogia do Fazer tece essa trama / Denise Araújo Clímaco Pastore; orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. -- Brasília, 2022.
137 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Trabalhos manuais. 2. Relações dialógicas. 3. Pedagogia do Fazer. 4. Pedagogia Waldorf. I. Ferraz de Castillo Dourado Freire, Sandra, orient. II. Título.

DENISE ARAÚJO CLÍMACO PASTORE

**OFÍCIOS PRIMORDIAIS HUMANOS E RELAÇÕES DIALÓGICAS EM
CONTEXTOS ESCOLARES: COMO A PEDAGOGIA DO FAZER TECE ESSA
TRAMA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Aprovada em 13 de maio de 2022

BANCA EXAMINADORA

Orientador – Prof.^a Dr.^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Instituição: FE/UNB

Presidente

Examinadora Interna – Prof.^a Dr.^a Benedetta Bisol

Instituição: FE/UNB

Membro

Examinador Externo – Prof. Dr. Jonas Bach

Instituição: DE/UFTM

Membro

Examinador Suplente – Prof. Dr. Donald Pianto

Instituição: EST/UNB

Membro

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida orientadora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. Seu apoio carinhoso me trouxe até aqui. Orientada pela Sandra, tive a certeza de que é possível construir uma trajetória acadêmica amparada por afetos compartilhados e, por isso, serei sempre grata.

À minha mãe, Adélia A. de Souza Clímaco. Todos os dias reverencio essa mulher que me nutre de amor incondicional, sem o qual eu não teria encontrado as forças necessárias para cumprir esse trabalho.

Ao meu pai, Fernando Antônio T. de S. Clímaco. O seu esforço incansável por uma ação correta no mundo foi inspiração nessa minha jornada acadêmica, mas também para além dela.

Ao meu marido, Júlio Barêa Pastore. Sua busca pela beleza, lá onde ela existe, e seu desejo de levá-la pra onde dela há carência, são impulsos diários para eu continuar atuando no mundo.

Aos meus filhos, Antônio Clímaco Pastore e Miguel Clímaco Pastore. A vida deles ressignifica a minha e, por isso, os agradeço todos os dias.

Ao meu irmão, Luiz Fernando Araújo Clímaco e minha cunhada, Tânia Patrícia Fernandes. Todo o cuidado, atenção e amor que sempre dispensaram a mim e aos meus filhos permitiram que eu concluísse essa caminhada.

Ao meu irmão, Marco Antônio Araújo Clímaco. As nossas conversas, desde a adolescência, trazem clareza para as minhas reflexões e são a base de muito do que está expresso nesse trabalho.

À minha irmã, Luciana Araújo Clímaco. Nossa busca por um equilíbrio entre as polaridades que representamos me transformou na mulher que sou hoje. Ao meu cunhado, Gregory Carvalho, por também cumprir papel importante nesse processo.

Aos(as) colegas da Escola Rural Pequizeiro e da Escola Waldorf Moara, por serem parceiros(as) no enorme desafio de educar as crianças que nos são confiadas.

A todos(as) professores(as) e colegas da Universidade de Brasília. As nossas trocas, partilhas e boas risadas deram sentido aos meus estudos na Pós-Graduação.

A todas as pessoas que se dispuseram a contribuir com essa pesquisa – em especial às que participaram do meu trabalho de campo.

À Faculdade de Educação da UnB pelo apoio financeiro recebido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, por meio dos recursos PROAP/CAPES.

RESUMO

A Pedagogia do Fazer tem como elemento central em sua proposta a vivência dos ofícios primordiais humanos, como agricultura, marcenaria, culinária, lida com animais, ofício de pedreiro, entre outros. Considerando que essa proposta pedagógica ainda está em emergência no cenário educacional brasileiro, o presente estudo se mobilizou acerca do objetivo geral de compreender as formas de significação e valoração das experiências de trabalho manual por parte das crianças de uma escola que adota a Pedagogia do Fazer. Desdobram-se daí os objetivos específicos, elencados a seguir. (1) Caracterizar a Pedagogia do Fazer em relação às suas práticas, aos seus processos e às suas particularidades pedagógicas e socioculturais: a concepção do chamado “entorno educativo” e a formação de uma comunidade que educa; (2) analisar de que forma as vivências de trabalho manual e o conceito de trabalho são significados pelas crianças na escola selecionada, que adota a Pedagogia do Fazer, e (3) analisar de que forma se constituem as relações dialógicas, com o(a) outro(a), com o espaço e com si mesmo(a) na realização dos ofícios primordiais e como tais experiências de trabalho constituem os espaços relacionais. Tomou-se como contexto do estudo de campo uma instituição brasileira que adota a Pedagogia do Fazer e que se autodefine como uma escola Waldorf, que debruça especial atenção às vivências ligadas aos ofícios primordiais humanos. Foi feita uma revisão de literatura no sentido de traçar um histórico acerca da concepção de trabalho manual em contextos escolares. Na parte empírica da pesquisa, foram realizadas (1) entrevistas semiestruturadas com educadores da escola pesquisada; (2) tertúlias dialógicas com as crianças em seu ambiente de trabalho; (3) observações das situações de trabalho; (4) produções artísticas/visuais realizadas pelas crianças sobre as situações de trabalho; (5) roda de conversa com as crianças sobre as produções artísticas. Pudemos notar, através da análise das informações empíricas coletadas, que as possibilidades pedagógicas que a Pedagogia do Fazer apresenta podem restituir um equilíbrio que há muito se perdeu, entre as atividades de natureza cognitiva e aquelas de natureza manual. A análise das produções artísticas reforçou a percepção de que as experiências com os ofícios primordiais humanos na escola, em um espaço alargado de tempo, permitem que se estabeleça uma nova valoração do conceito de trabalho manual e as relações dialógicas fomentadas pelo próprio trabalho são parte importante nesse processo.

Palavras-chave: Trabalhos manuais. Relações dialógicas. Pedagogia do Fazer. Pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

The Action Pedagogy has, as a central element in its proposal, the experience of primordial human activities, such as agriculture, carpentry, cooking, dealing with animals and masonry, among others. Considering that this pedagogical proposal is still emerging in the Brazilian educational scenario, the present study focused on the general objective of understanding the meanings and valuations of manual work experiences by children in a school that adopts the Action Pedagogy. From there, the specific objectives, listed below, unfold. (1) To characterize the Action Pedagogy in relation to its practices, its processes and its pedagogical and sociocultural particularities: the conception of the so-called “complete environments” and the formation of a community that educates; (2) to analyze how the experiences of manual work and the concept of work are signified by the children at the selected school, which adopts the Action Pedagogy and (3) to analyze how dialogic relationships are constituted, with the other, with the environment and with one's self while practicing the primordial activities and how such work experiences constitute the relational spaces. The context of the case study was a Brazilian institution that adopts the Action Pedagogy and that defines itself as a Waldorf school, which pays special attention to the experiences linked to primordial human activities. A literature review was carried out in order to trace a historical overview of the conception of manual work in school contexts in an extended period of time. In the empirical part of the research were carried out (1) semi-structured interviews with educators from the researched school; (2) dialogic gatherings with children in their work environment; (3) observations of work situations; (4) artistic/visual productions made by children about the work situations; (5) conversation circle with children about artistic productions. We were able to notice, through the analysis of the empirical information collected, that the pedagogical possibilities that the Action Pedagogy presents can restore a balance that has long been lost between activities of a cognitive nature and those of a manual nature. The analysis of the children's artistic productions reinforced the perception that the experiences with the primordial human activities at school, in an extended period of time, allow a new valuation of the concept of manual work to be established and the dialogic relationships fostered by the work itself are an important part of this process.

Keywords: Manual work. Dialogic relations. Action Pedagogy. Waldorf Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1 Estratégias de busca nas bases de dados	15
1.2 Sistematização quantitativa dos textos selecionados.....	21
1.3 Panorama da produção referente à Pedagogia do Fazer (<i>Handlungspädagogik</i>)	25
1.4 Panorama histórico do trabalho manual em contextos escolares	34
1.5 Relação entre a concepção de trabalho historicamente constituída e aquela utilizada nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer	49
1.5.1 <i>O diálogo na perspectiva da Pedagogia do Fazer</i>	51
2. OLHARES EPISTEMOLÓGICOS	56
2.1 A poética da imaginação, percepção e experiência: uma compreensão fenomenológica.....	56
2.2 O princípio da <i>Bildung</i> na perspectiva Goethiana	60
2.3 As teorias de matriz dialógica: “ciência do entre” e variabilidade dos saberes	65
3. METODOLOGIA	70
3.1 Fundamentação teórica da metodologia	70
3.2 Contexto da pesquisa.....	72
3.3 Participantes da pesquisa	72
3.4 Instrumentos.....	73
3.4.1 <i>Observação naturalista e tertúlias dialógicas</i>	74
3.4.2 <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	75
3.4.3 <i>Produções artísticas e roda de conversa</i>	76
3.5 Material de apoio utilizado no trabalho de campo	77
3.6 Procedimentos empíricos	77
3.7 Procedimentos analíticos	78
3.8 Procedimentos éticos	83
4. RESULTADOS	85
4.1 Mapa de evolução da pesquisa empírica	86
4.2 A perspectiva dos educadores(as): análise das entrevistas semiestruturadas	87
4.2.1 <i>Contexto histórico da escola</i>	89
4.2.2 <i>Concepção de um entorno educativo e de uma comunidade que educa</i>	92
4.2.3 <i>Vivência dos ofícios primordiais humanos e o conceito de trabalho</i>	95

4.2.4 <i>Experiências de trabalho manual na constituição e no fomento de relações dialógicas com o outro, com o espaço (ambiente/terra) e com si mesmo(a)</i>	99
4.2.5 <i>Sentido atribuído socialmente aos ofícios primordiais humanos</i>	105
4.2.6 <i>Síntese da análise das entrevistas semiestruturadas</i>	108
4.3 <i>A perspectiva das crianças: análise das produções artísticas e da roda de conversa</i>	110
4.3.1 <i>Interpretação formulada da primeira imagem analisada</i>	113
4.3.2 <i>Interpretação refletida da primeira imagem analisada</i>	114
4.3.3 <i>Interpretação formulada da segunda imagem analisada</i>	115
4.3.4 <i>Interpretação refletida da segunda imagem analisada</i>	116
4.3.5 <i>A roda de conversa</i>	118
4.3.6 <i>Síntese da análise das produções artísticas e da roda de conversa</i>	120
4.4 <i>Considerações finais</i>	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	130
APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS TERTÚLIAS	132
APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA AS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS	133
APÊNDICE D – PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA A RODA DE CONVERSA 134	
APÊNDICE E – QUADRO DAS ATIVIDADES EMPÍRICAS	135
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA FAMÍLIAS)	136
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA ENTREVISTADOS/AS)	137

INTRODUÇÃO

Há muito que nossas escolas se tornaram espaços de aprendizagem que priorizam o ensino de conteúdos e os aspectos cognitivos do desenvolvimento humano. As novas tecnologias instrumentalizaram esse saber, tornando-o soberano em relação aos demais saberes. Nesse processo, escolas e salas de aula se fizeram padronizadas, homogêneas e estruturadas em uma relação verticalizada entre professor(a) e aluno(a). Essas instituições deixaram, assim, de considerar aspectos mais sutis do desenvolvimento das crianças e tampouco conseguiram atingir — como qualifica a professora Sandra F. C. D. Freire (2016) — seus diferentes níveis de *self*, pela ausência de relações significativas em ambientes que muitas vezes desvalorizam as interações e as experiências:

Na negociação concreta do sujeito com o contexto, constituem-se os vários *selves*, que se estabelecem na e pela interação. Cada *self*, portanto, está constituído [...] dos vários *selves* que venham a emergir e a desenvolver-se mediante o estabelecimento de relações significativas com o outro (ou outros) no contexto da experiência. (FREIRE, 2016, p. 26).

O modelo pedagógico centrado nos conteúdos, mais do que no desenvolvimento integral do ser humano, foi denominado pelo educador Paulo Freire de “educação bancária”, que se caracteriza por uma concepção hierárquica entre educador/educando e mecanicista. “A educação mecanicista é chamada por Freire de ‘bancária’, em contraposição à educação verdadeiramente formadora” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 249).

Para Paulo Freire (1967), a educação bancária, além de hierárquica, se constitui como ação essencialmente desvinculada da realidade do educando.

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos [...] a criticidade de sua consciência. (FREIRE, 1967, p. 94-95).

Esse autor aponta para os inúmeros desafios com os quais se deparam os educandos — mas também os educadores — em um processo de aprendizagem “desvinculado da vida” e “esvaziado da realidade que deveria representar” (FREIRE, 1967, p. 94-95).

No intento de alcançar a gênese dos desafios inerentes a uma educação que se desvincula da vida, recorreremos à passagem a seguir, do filósofo Gaston Bachelard, em *A Terra e os Devaneios da Vontade*:

Para distinguir bem os problemas da imaginação e os da percepção, [...] existem poucas palavras mais apropriadas do que a palavra *duro*. Afinal de contas, a dureza certamente é objeto de muito poucas experiências efetivas e, no entanto, é a fonte de um número incalculável de imagens. Uma espécie de trabalho imaginário se anima à menor impressão de dureza: *'Espera, o mais duro avisa de longe a dureza. Infortúnio — o martelo ausente se prepara para bater!'* (RILKE, *Sonetos a Orfeu, II, 12*). O martelo imaginário, o martelo sem dono de René Char, vem trabalhar na mão ociosa, assim que a palavra *duro* apenas é murmurada. Com a palavra *duro*, o mundo expressa a sua hostilidade e, em resposta, começam os devaneios da vontade. (BACHELARD, 2013, p. 51).

A reflexão de Bachelard poderia, aparentemente, não se prestar à compreensão dos princípios e objetivos dos processos de educação. No entanto, não por acaso, o autor tem sido objeto frequente de estudos nessa área. Ao que nos interessa diretamente, Bachelard trata, como ilustrado no trecho acima reproduzido, da importância da imaginação, que ecoa e dinamiza arquétipos que estão impregnados em tudo aquilo com que nos relacionamos e, talvez principalmente, na natureza.

A imagem poética que Bachelard nos traz, ao tratar da experiência da dureza, pode ser por nós partilhada porque se relaciona a uma espécie de construção coletiva da humanidade. É como se cultivássemos, nas poesias, o anseio por metáforas que sejam capazes de nos reconectar — através da imaginação — a essas vivências imemoriais, atualizando-as.

No entanto, se é a imaginação capaz de elevar o leitor à vivência, é porque as vivências significativas, aquelas que nos formam, são igualmente banhadas em imaginação. De fato, seguindo Bachelard, poderíamos afirmar que há uma profunda relação entre imaginação e percepção: a primeira torna a segunda mais densa e significativa; e, por sua vez, a percepção, enquanto vivência do mundo, alimenta a imaginação, permitindo, assim, a ressignificação de seus arquétipos. É na vivência do mundo e, portanto, na interação entre imaginação e experiência concreta que as imagens passariam a nos habitar e nos tornar mais humanos. Tomaremos, aqui, o conceito de percepção conforme compreendido e defendido por Merleau-Ponty, ao declarar que “a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Bachelard (2013, p. 51) diz: “O martelo imaginário [...] vem trabalhar na mão ociosa, assim que a palavra *duro* apenas é murmurada”. Ora, esse martelo que nos vem à mão é o martelo pesado, que quebra ou crava, de batida seca e forte. É ele que desperta a imaginação da criança que se posta ao lado do pai que trabalha. Esse é o martelo que nos virá à mão sempre que o poeta o souber chamar. Daí porque o brinquedo de plástico, imitando a forma do martelo, jamais saciaria o anseio por ver realizada a imagem da dureza necessária para mobilizar-nos para o confronto. Esse martelo leve não subsiste nem na memória nem na imaginação. Fica ocioso na caixa de brinquedos.

Foi refletindo sobre esse anseio por experiências capazes de ativar a imaginação das crianças em situações escolares de aprendizagem que nasceu o interesse por estudar as práticas que, historicamente, contribuíram para a constituição de abordagens pedagógicas que abarcam as experiências do mundo e no mundo, vivenciadas pelas crianças nos processos de construção de conhecimento em contexto escolar.

Um dos movimentos contemporâneos que coloca a vivência do mundo, em suas variadas formas, no centro dos processos pedagógicos é o *handlungspaedagogik*, traduzido, no Brasil, por Pedagogia do Fazer. Esse impulso, surgido na Alemanha em 2018, se baseia na Pedagogia Waldorf, que, por sua vez, é fundamentada nos princípios da Antroposofia — método de conhecimento do ser humano elaborado pelo filósofo, educador e artista Rudolf Steiner (1861–1925) no início do século XX.

A Pedagogia do Fazer pretende sistematizar as possibilidades de interação ativa com o entorno educativo, através das experiências de trabalhos manuais ou ofícios ditos “primordiais” (agricultura, marcenaria, culinária, lida com animais, ofício de pedreiro, de ferreiro, de oleiro, dentre outros). O termo “trabalho manual” é compreendido, nessa concepção, como a atividade que envolve todos os âmbitos do ser humano na sua relação com o mundo, para além da atividade meramente cognitiva; na integração do “manual” ao “intelectual”, supera a dicotomia entre ambos.

O movimento busca consolidar uma pedagogia na qual a aprendizagem se dê em um ambiente tão diverso quanto complexo. A este ambiente deu-se o nome de *complete environments* ou entorno educativo — espaço em que se inserem as salas de aula, mas que oferece também muitas outras possibilidades de vivências, especialmente aquelas ligadas aos trabalhos manuais. A primeira escola no mundo a

adotar o conceito do entorno educativo, configurando todo o seu espaço a essa nova concepção, foi a *Hof Schule Pente*, em Bramsche, na Alemanha.

A *Hof Schule Pente* se estrutura em torno das vivências das crianças com os trabalhos manuais, que compõem o contexto escolar. Nessas vivências, as crianças podem experimentar a materialidade das coisas e suas leis físicas através dos saberes inerentes aos ofícios, como marcenaria e cultivo da terra.

Um antigo provérbio africano diz: “Para criar filhos, você precisa de uma aldeia inteira.” Como essas aldeias não existem mais [em muitos países], queremos redesenhar essas oportunidades de aprendizagem no contexto das comunidades do jardim-de-infância (ou escola). Como deve ser um “espaço de aprendizagem” que represente um ambiente adequado à criança de hoje? Novalis apontou uma direção em seu fragmento PAEDAGOGIK: ‘Educação de crianças como a educação do aprendiz — não pelo ensino direto — mas pela participação gradual das crianças nas ocupações dos adultos’ [...] Por exemplo, semear, colher, plantar ou alimentar os animais, juntamente com jardineiros e agricultores...”. (CSA Hof Pente: An action Pedagogical Province, 2021, *on-line*, tradução da autora).

Uma escola Waldorf, no Brasil, foi pioneira ao elaborar suas propostas pedagógicas a partir dos princípios da Pedagogia do Fazer, seguindo a experiência da *Hof Schule Pente*. Para o escopo de nossa pesquisa, consideramos fundamental uma visita a essa escola. Com isso, vislumbramos a possibilidade de observarmos a realidade de instituições que, desde sua fundação, se comprometeram em garantir centralidade ao fazer pedagógico, tomando a experiência do trabalho manual das crianças como fator fundante nos processos de aprendizagem. Elegemos essa iniciativa, portanto, como objeto de estudo para o projeto de pesquisa.

Garantir centralidade ao fazer pedagógico, concedendo protagonismo aos trabalhos manuais, é um movimento que esbarra na própria concepção — geralmente negativa — de trabalho e de trabalho como ferramenta pedagógica, que se constituiu historicamente. Uma proposta pedagógica que se estruture a partir dos trabalhos manuais e daquilo que ele enseja pedagogicamente precisa, portanto, encontrar meios de revalorar o próprio conceito de trabalho e o seu uso enquanto ferramenta nos processos de aprendizagem. Isso passa necessariamente pela significação, por parte das crianças – articulada por meio de trocas semioticamente mediadas – de suas experiências de trabalho manual em âmbito escolar. O título desse trabalho faz referência, portanto, aos chamados ofícios primordiais humanos, incorporados enquanto ferramentas pedagógicas nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer e

que se tornam, nesse contexto, responsáveis por tecer a trama dialógica de significações acerca do conceito de trabalho

No que se refere às justificativas para realização deste estudo, é relevante falar de minha trajetória profissional como professora. Desde o início de minha atuação em sala de aula, eu me inquietava com as relações áridas que, em geral, se constituíam no ambiente escolar. Buscando conhecer processos de construção de conhecimento que contemplassem aspectos também afetivos, para além daqueles cognitivos, cumpri uma formação específica e passei a trabalhar no âmbito da Pedagogia Waldorf. Porém, mesmo no contexto das escolas Waldorf, percebo que não raro as crianças não se envolvem suficientemente nas experiências que vêm fundamentar seus processos de aprendizagem. Esse não envolvimento decorre, a meu ver, de limitações das práticas pedagógicas a que temos nos dedicado, principalmente no que se refere à nossa possibilidade, enquanto educadores — Waldorf e não Waldorf — de alcançarmos a subjetividade das crianças, oportunizando a expressão de seus diferentes níveis de *self*.

Buscar contemplar diversos aspectos do desenvolvimento humano (físico, cognitivo e socioafetivo) nas práticas pedagógicas é um esforço que está presente na rotina de um jardim Waldorf na Dinamarca, chamado “Jardim Nokken”. Para conhecer a iniciativa, fiz um estágio de duas semanas nessa instituição em 2011, onde senti ter encontrado um espaço de aprendizagem que efetivava os pressupostos da Pedagogia do Fazer — ainda que não se autointitulasse como tal — conseguindo envolver as crianças em um ambiente permeado por imagens de adultos se dedicando a uma imensa diversidade de atividades manuais, tornando as crianças proativas, responsáveis, autônomas e, ademais, encantadas pelo mundo e pela vida.

Restava, no entanto, o desejo pessoal de encontrar e me aproximar de uma iniciativa que levasse tais impulsos para o contexto do ensino fundamental. Nisso reside nossa justificativa mais íntima para este projeto de pesquisa.

O movimento da Pedagogia do Fazer é bastante recente. Nos últimos anos, algumas escolas Waldorf sistematizaram as experiências do fazer pedagógico com uma fundamentação teórica capaz de sustentar a proposta de tal pedagogia. Sendo uma experiência recente, pouco foi escrito sobre tais iniciativas, e praticamente nada dentro do contexto acadêmico. Em nosso trabalho de revisão sistemática, a busca nas plataformas de pesquisa acadêmica por teses ou artigos que abordassem a questão dos trabalhos manuais resultou em vários textos, mas quase nenhum que tratasse

dos trabalhos manuais na perspectiva em que pretendemos nos aprofundar nessa pesquisa. A busca por artigos que tivessem presente o termo “Pedagogia do Fazer”, em português e em inglês, resultou em nenhuma resposta.

No entanto, apesar de pouco documentadas, essas experiências iniciais têm se tornado referência para outras que começaram a surgir, mesmo fora da Alemanha. O interesse pela Pedagogia do Fazer vem se ampliando, o que levou alguns dos idealizadores dessa proposta a oferecer cursos tanto em seu país de origem quanto em outros, inclusive no Brasil, onde foram realizados dois encontros nacionais — um em Recife (PE), em 2018, e um em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), em 2019.

Compreendemos que esse impulso ainda carece de um estudo mais aprofundado acerca dos princípios que o embasam e buscaremos, mais à frente nesta pesquisa, identificar o que o difere de outras correntes pedagógicas e de que forma tal impulso pode problematizá-las. Como a Pedagogia do Fazer tem a experiência de trabalho manual com fins pedagógicos como base de sua proposta, entendemos ser necessária uma revisão sistemática de literatura com vistas a um levantamento de como a experiência de trabalho e o conceito de trabalho foram constituídos e compreendidos historicamente em contextos escolares, de modo a identificarmos — ou não — a necessidade de uma nova significação e valoração, por parte das crianças, desses elementos que são basilares na proposta da Pedagogia do Fazer. Nisso podemos encontrar a justificativa científica desse projeto de pesquisa.

Se o estudo da Pedagogia do Fazer e de sua proposta de criação dos chamados entornos educativos puder apontar um potencial transformador para algumas das limitações das abordagens pedagógicas apartadas da vida, por certo terá deixado legado positivo para as reflexões acerca das práticas pedagógicas em geral. Assim, o intento social desse trabalho será, então, justificado.

O impulso para essa pesquisa surge, como exposto anteriormente, de nossa observação do ambiente e das abordagens pedagógicas de diferentes escolas particulares e públicas, Waldorf e não-Waldorf. Apesar dos contextos distintos, as crianças e adolescentes que as frequentam muitas vezes se mostram alienadas do mundo, das experiências materiais e corpóreas, distantes também do outro e, em última análise, alienadas de si mesmo.

Entendemos que tal alienação, em diferentes âmbitos, pode prejudicar sobremaneira os processos de aprendizagem, de construção de conhecimento e de desenvolvimento humano. Ao refletir sobre essa questão, questionamos se os ofícios

primordiais humanos e as relações dialógicas que eles proporcionam com o ambiente/terra, com o outro (a) e com si mesmo (a) podem representar uma ferramenta efetiva para a gradual superação dessa alienação. O problema central de nossa pesquisa está posto, portanto, no seguinte questionamento: qual a significação e valoração, por parte das crianças do quarto ano da escola selecionada, das experiências de trabalho manual vivenciadas no contexto escolar e qual o papel dessas experiências de trabalho na constituição e fomento de relações dialógicas com o outro (a), com o espaço e com si mesmo?

Surge, então, nossa primeira questão de pesquisa: nos valendo de uma atenção pautada pela fenomenologia de Merleau Ponty, queremos observar o entorno educativo das escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, para compreender como ele organiza e favorece as vivências dos ofícios primordiais humanos, efetivando o conceito de “*Education in complete environments*”.

Tendo o conceito de *Bildung* em uma perspectiva Goethiana, queremos nos aproximar da segunda questão que norteia nossa pesquisa: Como a experiência do trabalho manual e o conceito de trabalho são significados pelas crianças nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, abrindo possibilidades de requalificá-lo em relação ao conceito constituído historicamente em ambientes escolares?

Amparados pelas teorias dialógicas de Linell e Marková, pela chamada ciência do entre e a variabilidade dos saberes defendida por Jovchelovitch, pretendemos refletir sobre a terceira questão que surge: de que maneira as experiências de trabalho manual enquanto fazer pedagógico podem se constituir não somente como aprendizagem de ofícios, mas enquanto palco e possibilidade de criação de interações sociais, em que os indivíduos se mobilizam em trocas essencialmente dialógicas?

As questões de pesquisa estão sistematizadas da seguinte forma:

- Como a Pedagogia do Fazer e o entorno educativo organizam os trabalhos manuais e as relações inerentes a eles, tendo-os como base para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano?
- Como a experiência do trabalho manual e o conceito de trabalho são significados pelas crianças nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer?
- Como as experiências de trabalho, vivenciadas nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, fomentam relações essencialmente dialógicas?

O objetivo geral deste trabalho é compreender as formas de significação e valoração, por parte das crianças do quarto ano da escola selecionada, das experiências de trabalho manual vivenciadas no contexto escolar e qual o papel dessas experiências de trabalho na constituição e fomento de relações dialógicas com o(a) outro(a), com o espaço e com si mesmo(a). Desse objetivo, desdobram-se aqueles específicos, elencados a seguir.

1. Caracterizar a Pedagogia do Fazer em relação às suas práticas, aos seus processos e às suas particularidades pedagógicas e socioculturais: a concepção do chamado “entorno educativo” e a formação de uma comunidade que educa;
2. Analisar de que forma as vivências de trabalho manual e o conceito de trabalho são significados pelas crianças na escola selecionada, que adota a Pedagogia do Fazer;
3. Analisar de que forma se constituem as relações dialógicas (com o outro, com o espaço e com si mesmo) na realização dos ofícios primordiais e se essas experiências de trabalho cumprem papel importante na criação e no fomento dos espaços relacionais.

No capítulo 1 deste trabalho, apresentamos o tema em torno do qual faremos a pesquisa. Buscamos, também, identificar a justificativa — pessoal, intelectual e social — que nos motivou a estudá-lo. Como desdobramento da justificativa, delimitamos o problema/a pergunta que mobilizou as reflexões presentes no texto e, na sequência, apresentamos as questões de pesquisa que surgem a partir dessa pergunta. Relacionados às questões de pesquisa, aparecem os objetivos — geral e específicos, que abrem espaço para a constituição de toda a fundamentação teórica em que iremos nos amparar neste estudo.

No capítulo 2, iremos tratar, exatamente, dessa fundamentação teórica. Ele está dividido em quatro subitens. O primeiro tema foi identificado como “A poética da imaginação, percepção e experiência: uma compreensão fenomenológica”, que nos dá subsídios teóricos para enfrentarmos o primeiro de nossos objetivos específicos.

O segundo tema desse capítulo se refere ao princípio da *Bildung* na perspectiva Goethiana, e, a partir dele, pretendemos abordar o segundo objetivo específico deste trabalho. O terceiro tema diz respeito às teorias de matriz dialógica, a ciência do entre

e a variabilidade dos saberes, que irá permear nosso olhar ao encararmos o terceiro e último de nossos objetivos específicos.

Também é de interesse desta pesquisa delinear o cenário histórico dos trabalhos manuais em contextos escolares. Por isso, incluímos um subitem no segundo capítulo, em que apresentamos um panorama da produção científica sobre o tema, além de mostrar o que já foi produzido e discutido acerca dos trabalhos manuais no âmbito das escolas que adotam a Pedagogia do Fazer. Ainda nesse subitem, descrevemos a Pedagogia do Fazer em relação a seus princípios e práticas.

No capítulo 3, aproximamo-nos da metodologia utilizada na pesquisa. Indicamos a fundamentação teórica em relação a essa metodologia, o contexto e os participantes da pesquisa e os instrumentos. Além disso, tratamos nesse capítulo dos procedimentos empíricos, analíticos e éticos a partir dos quais a parte empírica do trabalho se estrutura.

No capítulo 4, por fim, apresentamos os resultados, divididos em duas partes: a perspectiva dos educadores, a partir da análise das entrevistas semiestruturadas, e a das crianças, a partir da análise das produções artísticas e da roda de conversa. Como resultado central desta pesquisa, indicamos que a vivência do trabalho manual ao longo de um tempo estendido, em ambiente escolar, permite que trocas dialógicas se estabeleçam com o entorno e com o(a) outro(a), o que constitui fator determinante na criação e transformação de sentidos compartilhados acerca do conceito de trabalho.

1. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, apresentaremos o resultado da revisão de literatura realizada, buscando compreender como o trabalho manual tem sido, historicamente, significado e valorado em contextos escolares. A revisão também abarcou um levantamento acerca do tema das relações dialógicas fomentadas nos ambientes de ensino fundamental. Desse modo, pretendemos estabelecer uma ponte entre esses dois eixos que são centrais em nossa pesquisa: o trabalho manual como ferramenta pedagógica e as relações dialógicas em contextos escolares.

A pergunta que norteou a nossa busca foi a seguinte: “Como o trabalho manual tem sido utilizado e significado em contextos escolares — dentro e fora da Pedagogia do Fazer — e qual a ponte possível de estabelecermos entre trabalhos manuais e relações dialógicas?” Usamos, como orientação para a nossa revisão de literatura, uma adaptação e integração dos modelos propostos por três organizações: Cochrane Centre, CDR Report (NHS) e a Campbell Collaboration.

Um panorama histórico sobre a ideia de trabalho manual na educação faz-se necessário como forma de subsidiar a compreensão de como esses temas são abordados e contemplados dentro das escolas que adotam a Pedagogia do Fazer. Entendemos que essa pesquisa, enquanto produção científica, precisa apresentar como o trabalho manual e as relações dialógicas têm sido comumente tratados em uma perspectiva pedagógica. A partir disso, talvez possamos compreender a necessidade de consolidação de uma nova proposta pedagógica que busque ressignificar esses conceitos, criando meios para tal.

1.1 Estratégias de busca nas bases de dados

Foram utilizadas, em nossa pesquisa, diferentes bases de dados. Buscamos fazer um levantamento de textos que tratassem do tema do trabalho manual em contextos escolares e das relações dialógicas fomentadas por ele, tanto no Brasil quanto em outros países, de modo que escolhemos plataformas nacionais e internacionais. Usamos bases de dados da área da educação e buscamos, em um primeiro momento, tanto periódicos quanto teses e dissertações. Escolhemos, assim, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Portal de Periódicos da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a plataforma ProQuest e a base de dados bibliográfica da área de educação *Education Resources Information Centre* (ERIC). Fizemos também uma pesquisa inicial na base de dados da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que descartamos por não resultar em número significativo de estudos de nosso interesse.

Nas plataformas pesquisadas, foram selecionados artigos, teses e dissertações da área de educação, sem um período definido para o ano de publicação, de modo que obtivemos retornos dentro de um intervalo histórico abrangente. Para a definição dos descritores, fizemos três tentativas, que estão ilustradas no quadro 1, a seguir.

Na primeira tentativa, buscamos localizar estudos cujo enfoque estivesse nas experiências existentes com a Pedagogia do Fazer no Brasil e no mundo. Esses termos foram, então, incluídos nos descritores. No entanto, não encontramos nenhum estudo que abordasse a Pedagogia do Fazer enquanto ação pedagógica sistematizada nos modos em que pretendíamos estudar. Alguns resultados nos levaram a artigos que, de variados modos, tratam do fazer enquanto ferramenta pedagógica. Porém, tais resultados não pareceram suficientes para permitir a fundamentação da pesquisa. Diante disso, percebemos que seria necessária uma pequena alteração em nossa pergunta de revisão, que deixou, então, de focar a Pedagogia do Fazer e trouxe para lugar de protagonismo a questão da significação, histórica e socialmente construída, do trabalho manual em contextos escolares e das relações dialógicas cultivadas nesses ambientes.

Além dessa mudança de enfoque, sentimos a necessidade de simplificarmos nossos descritores, deixando-os mais abrangentes. No lugar de “ensino fundamental” passamos a usar “escola”, o que nos levou a um maior número de resultados. Também retiramos o termo “ofício” da pesquisa, uma vez que ele nos levava para estudos que em muito se distanciavam de nosso foco de interesse.

Por fim, em nossa terceira e última tentativa, incluímos o termo “crianças” nos descritores da maioria das plataformas, para obtermos resultados mais assertivos, com exceção da base de dados ERIC, que, tendo esse termo incluído na pesquisa, não retornava com nenhum artigo. Nas bases de dados do Portal de Periódicos da Capes e ProQuest, tivemos que filtrar nossas buscas incluindo somente artigos em inglês e português, revisados por pares, além de outras estratégias de buscas específicas (cf. Quadro 1) para que pudéssemos alcançar estudos mais próximos daquilo que estávamos buscando.

Quadro 1 – Descrição da estratégia de pesquisa nas bases de dados

	BASE DE DADOS	ESTRATÉGIA DE PESQUISA	Nº DE RESULTADOS RECUPERADOS	CAMPO DE BUSCA PESQUISADO
1ª TENTATIVA	BDTD	"pedagogia do fazer"	44	Todos os campos
	BDTD	("trabalho manual" OR ofício) AND "ensino fundamental"	76	Todos os campos
	BDTD	"relações dialógicas" AND "ensino fundamental"	36	Todos os campos
	Portal de periódicos Capes	"pedagogia do fazer"	0	Todos os campos
	Portal de periódicos Capes	("trabalho manual" OR ofício) AND "ensino fundamental"	319	Todos os campos
	Portal de periódicos Capes	"relações dialógicas" AND "ensino fundamental"	28	Todos os campos
	ProQuest	("manual labor" OR handwork) AND "elementary school"	291	Todos os campos – periódicos acadêmicos, dissertações e teses, somente texto completo e revisado por especialistas.
	ProQuest	"education in complete environments"	0	Todos os campos – periódicos acadêmicos, dissertações e teses, somente texto completo e revisado por especialistas.
	ProQuest	"dialogic learning" AND "elementary school"	38	Todos os campos – periódicos acadêmicos, dissertações e teses, somente texto completo e revisado por especialistas.
	ERIC	("manual labor" OR handwork) AND "elementary schoool"	0	Todos os campos
	ERIC	"education in complete environments"	0	Todos os campos
ERIC	"dialogic learning" AND "elementary school"	18	Todos os campos	
2ª TENTATIVA	BDTD	"trabalhos manuais" AND escola	26	Todos os campos
	BDTD	"relações dialógicas" AND escola	96	Todos os campos
	Portal de periódicos da Capes	"trabalhos manuais" AND escola	87	Todos os campos – texto revisado por pares
	Portal de periódicos da Capes	"relações dialógicas" AND escola	85	Todos os campos – texto revisado por pares
	ProQuest	"manual labor" AND school	3069	Todos os campos – periódicos acadêmicos, dissertações e teses, somente texto completo e revisado por especialistas. Somente artigos.

	ProQuest	" <i>dialogic learning</i> " AND <i>school</i>	194	Todos os campos – periódicos acadêmicos, dissertações e teses, somente texto completo e revisado por especialistas. Somente artigos.
	ERIC	" <i>manual labor</i> " AND <i>school</i>	58	Todos os campos
	ERIC	" <i>dialogic learning</i> " AND <i>school</i>	42	Todos os campos
3ª TENTATIVA	BDTD	"trabalhos manuais" AND escola AND crianças	8	Campo: resumo português
	BDTD	relações dialógicas AND escola AND crianças	19	Campo: resumo português
	Portal de periódicos da Capes	"trabalhos manuais" AND escola AND crianças	38	Todos os campos, somente artigos em inglês e português, revisado por pares.
	Portal de periódicos da Capes	"relações dialógicas" AND escola AND crianças	22	Todos os campos, somente artigos em inglês e português, revisado por pares.
	ProQuest	" <i>manual labor</i> " AND <i>school</i> AND <i>children</i>	63	" <i>Manual labor</i> " e " <i>children</i> " em qualquer campo e " <i>school</i> " no campo título do documento – periódicos acadêmicos, somente texto completo e revisado por especialistas. Somente artigos, em inglês e português.
	ProQuest	" <i>dialogic learning</i> " AND <i>school</i> AND <i>children</i>	14	" <i>Dialogic learning</i> " e " <i>children</i> " em qualquer campo e " <i>school</i> " no campo título do documento – periódicos acadêmicos, somente texto completo e revisado por especialistas. Somente artigos, em inglês e português.
	ERIC	" <i>manual labor</i> " AND <i>school</i>	58	Todos os campos
	ERIC	" <i>dialogic learning</i> " AND <i>school</i>	42	Todos os campos

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os descritores definidos, partimos para o processo de triagem dos estudos. Esse processo está apresentado no fluxograma abaixo, que seguiu as orientações PRISMA para a sua elaboração. Adotando o *checklist* PRISMA como base para o relato da revisão sistemática, quisemos apresentar um reporte claro do trabalho de revisão. Entendemos que o fluxograma de seleção de estudos foi fundamental para comunicarmos de forma objetiva e sistematizada o processo de identificação e seleção de evidências encontradas no trabalho de revisão sistemática.

Conforme indicado no fluxograma, a partir de nossos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 40 estudos avaliados como elegíveis para análise, entre artigos e teses. A partir dessa seleção, pudemos nos dedicar ao processo de análise dos textos encontrados, na tentativa de identificarmos como os temas centrais de

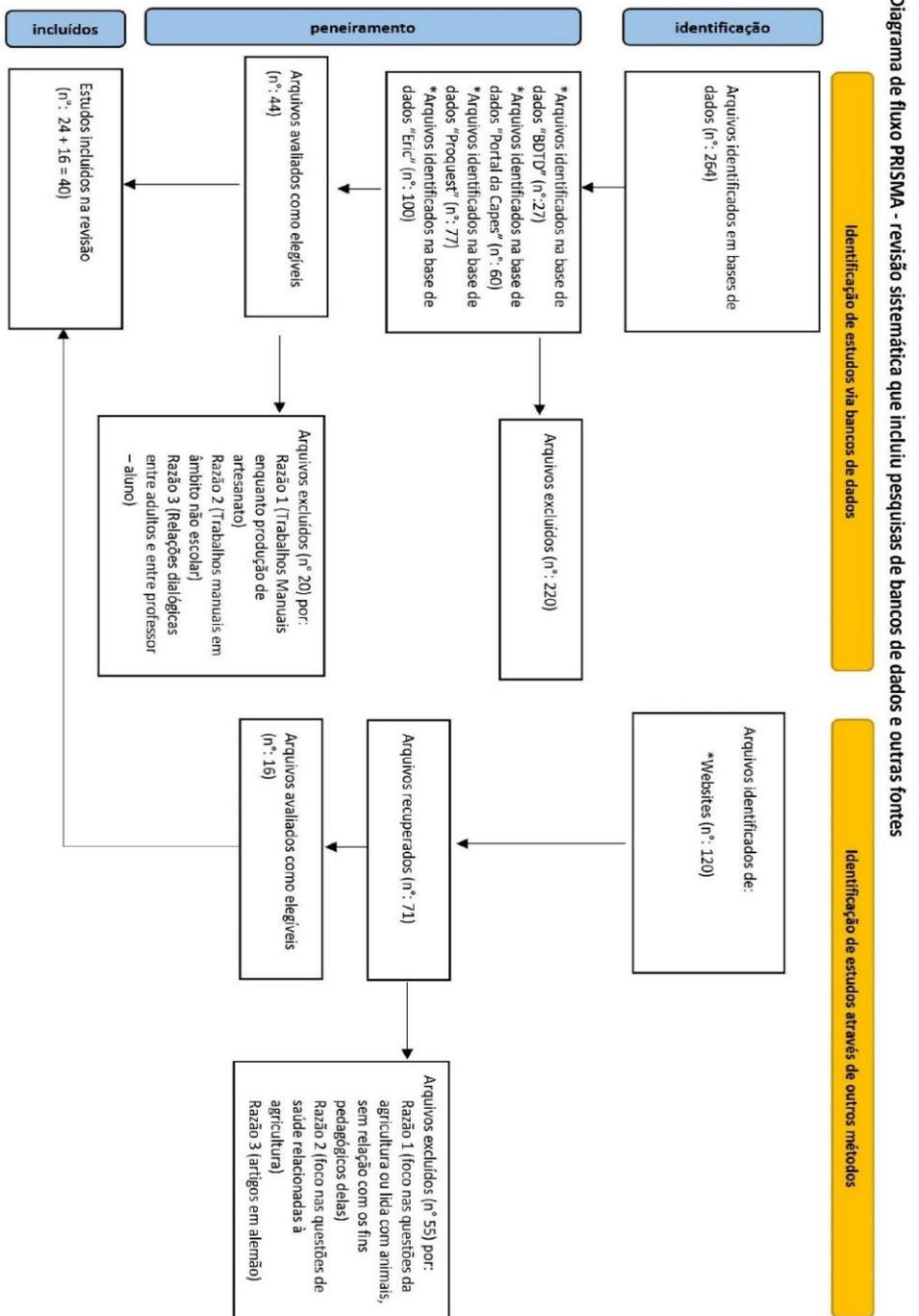
nossa pesquisa — trabalhos manuais e relações dialógicas em contextos escolares — têm sido abordados na produção acadêmica na área da educação, no Brasil e no exterior.

Como não obtivemos resultados suficientes para uma revisão de literatura acerca do tema da Pedagogia do Fazer, nos termos que serviriam ao nosso estudo, optamos por utilizar o método de Revisão Sistemática Integrativa (RSI), que permite a construção primária de dados, incluindo a análise de materiais produzidos e veiculados pelas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer. Colocamos, assim, em nosso fluxograma da revisão sistemática, os resultados obtidos a partir de pesquisa e busca por textos nos *sites* dessas instituições.

Após o processo de triagem/peneiramento das teses e artigos identificados nas bases de dados e nos *sites* das instituições que adotam a Pedagogia do Fazer, pudemos selecionar os textos que serão usados em nossa análise. Nesse ponto de nossa revisão, optamos pela utilização de artigos somente, excluindo as teses, uma vez que aquelas encontradas não contemplavam nosso foco de interesse.

Como critérios de inclusão utilizados na etapa final de escolha dos artigos que se prestarão à nossa análise, definimos os seguintes termos: criança, escola e trabalho (enquanto atividade pedagógica realizada pelas crianças). Como critérios de exclusão, definimos textos que abordavam: políticas educacionais ou formação de professores/educação profissional; trabalho manual somente como artesanato, trabalho manual realizado por adultos e trabalho manual em âmbito não escolar; e relações dialógicas entre adultos (não incluindo crianças).

Figura 1 – Fluxograma do processo de triagem dos estudos



De: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. O comunicado do PRISMA 2020: uma diretriz atualizada para a notificação de revisões sistemáticas. *BMJ*. 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71. Para mais informações, visite: <http://www.prisma-statement.org/>

Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, pudemos agrupar os textos de interesse nas seguintes categorias de análise:

1. Trabalhos manuais e significação de trabalho enquanto atividade pedagógica realizada por crianças;
2. Diálogo e relações dialógicas;
3. Pedagogia do Fazer, entorno educativo (*education in complete environments*).

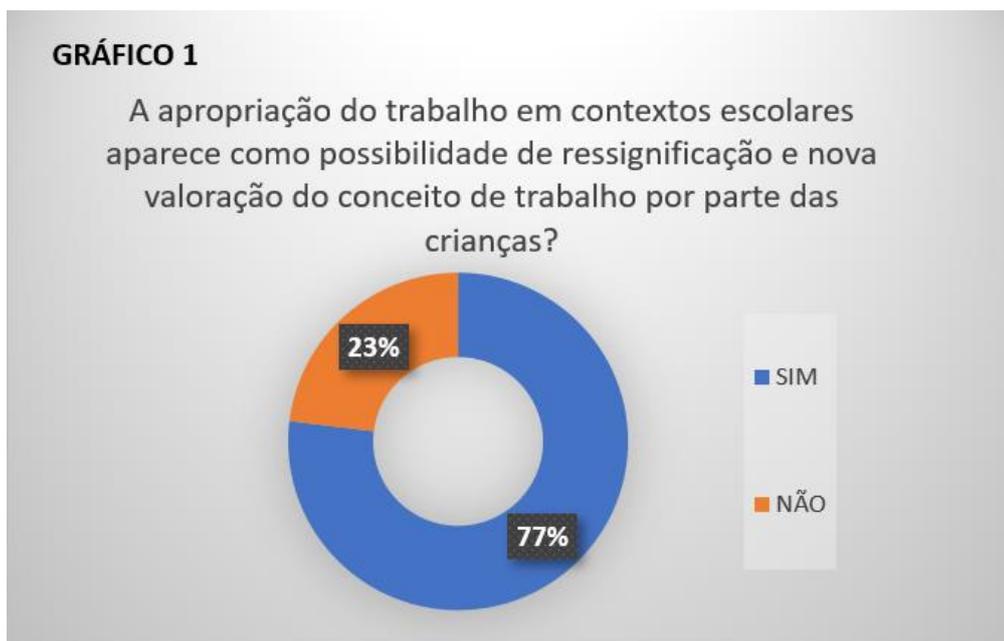
Essas categorias serviram para sistematizarmos, a partir da revisão de literatura, a análise quantitativa que está exposta a seguir.

1.2 Sistematização quantitativa dos textos selecionados

Os resultados da RSI que levamos a cabo, a partir da busca e do processo de triagem/peneiramento nas bases de dados e, também, nos *sites* das escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, foram sistematizados em três perguntas que apresentamos a seguir, cujas respostas foram trazidas em formato de gráficos. Cada um dos gráficos dialoga com as categorias de análise elaboradas e apresentadas no item anterior: (1) Trabalhos manuais e significação de trabalho enquanto atividade pedagógica realizada por crianças; (2) Diálogo e relações dialógicas; (3) Pedagogia do Fazer e entorno educativo.

Pergunta 1: Para a primeira categoria de análise, fizemos um levantamento de estudos que abordam a significação e valoração do trabalho manual enquanto prática pedagógica em contextos escolares. Representamos, em formato de gráfico, se a apropriação do trabalho manual em contextos escolares aparece como possibilidade de ressignificação e nova valoração do próprio conceito de trabalho por parte das crianças ou se essa apropriação aparece na perspectiva de manutenção e cristalização do conceito de trabalho manual enquanto atividade dissociada daquelas cognitivas/intelectuais. Nas experiências relatadas, nos estudos que resgatam essas práticas em momentos históricos distintos e em contextos geográficos e sociais diversos, encontramos o seguinte:

Gráfico 1 – Ressignificação do conceito de trabalho em contextos escolares

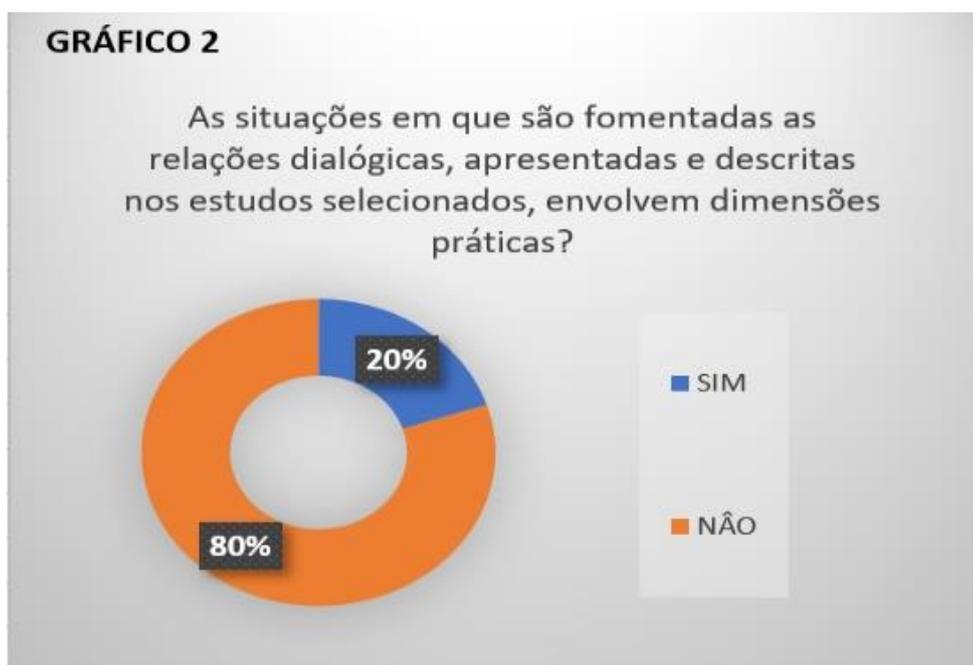


Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos, portanto, a partir da leitura dos artigos que selecionamos, que nos contextos escolares em que a prática do trabalho manual foi resgatada ou absorvida, possibilitou-se uma resignificação e nova valoração do conceito de trabalho por parte das crianças. A prática diária e constante dos trabalhos manuais na rotina da escola parece, assim, oportunizar uma nova relação dos(as) educandos(as) com essas atividades, requalificando-as e gradualmente minimizando o impacto das construções sociais e históricas que tendem a subvalorizar essas práticas manuais, dentro e fora das escolas.

Pergunta 2: Para a segunda categoria de análise, foi feita uma sistematização dos estudos a partir da seguinte pergunta: “As situações em que são fomentadas as relações dialógicas, apresentadas e descritas nos estudos selecionados, envolvem dimensões práticas?”. Pretendemos, com isso, fazer um levantamento no âmbito acadêmico acerca dos relatos existentes de práticas pedagógicas pautadas nas relações dialógicas que se vinculam a atividades práticas e/ou de trabalhos manuais realizados pelas crianças.

Gráfico 2 – Dimensões práticas das relações dialógicas em contextos escolares

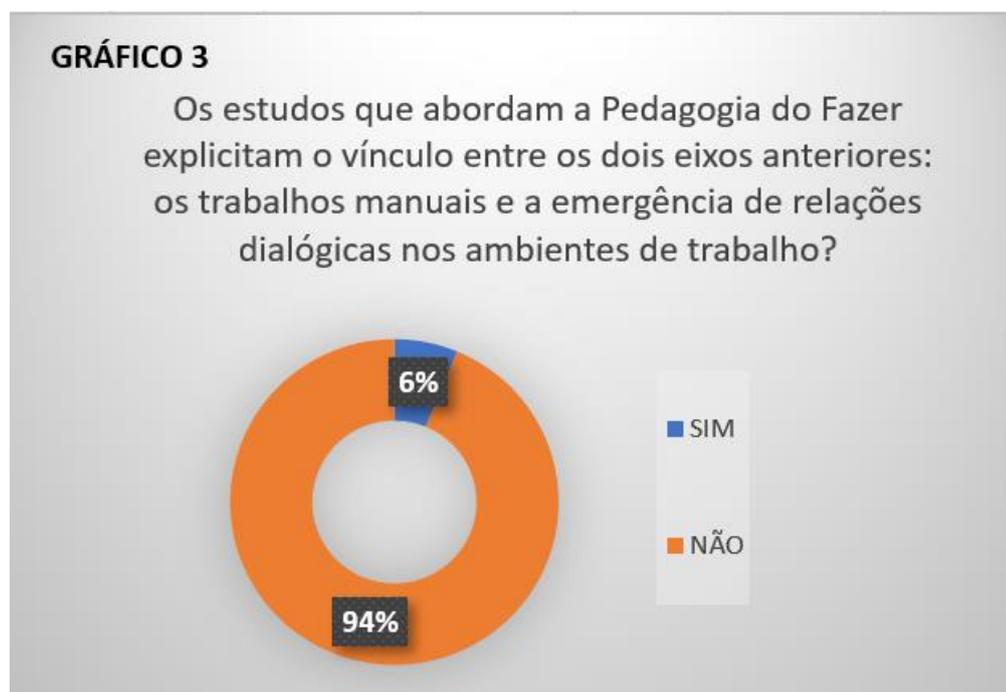


Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos textos escolhidos para nosso estudo e análise, pudemos perceber que muitas práticas pedagógicas têm fomentado as relações dialógicas e estas têm sido objeto frequente de pesquisas acadêmicas. No entanto, observamos que, em geral, as relações de diálogo estão vinculadas a atividades que envolvem as dimensões teóricas/cognitivas dos(as) educandos(as) — como a prática de discussões e debates a partir de temas sugeridos por professores(as). Em poucos dos textos selecionados, pudemos perceber o fomento de relações dialógicas vinculado a atividades de caráter prático, que envolvem as manualidades, o fazer pedagógico enquanto mediador de interações.

Pergunta 3: Para a terceira categoria de análise e a partir da leitura do material veiculado pelas instituições que adotam a Pedagogia do Fazer, questionamos se os estudos que tratam dessa proposta pedagógica explicitam de alguma forma o vínculo entre os dois eixos anteriores: os trabalhos manuais e a emergência de relações dialógicas nesses ambientes de trabalho. Com isso, quisemos observar se, nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, existe a percepção de que esses dois eixos citados se interconectam na rotina estabelecida acerca dos ofícios primordiais.

Gráfico 3 – Ponte entre trabalhos manuais e emergência de relações dialógicas



Fonte: Elaborado pela autora.

Estudando e analisando os textos disponibilizados pelas instituições que adotam a Pedagogia do Fazer, percebemos que todos eles abordam a questão dos trabalhos manuais em contextos escolares; muitos deles, por outro lado, tratam das relações dialógicas e da importância de instigarmos, nas práticas pedagógicas, situações que possibilitem a emergência de relações dessa natureza. No entanto, em poucos artigos encontramos reflexões e análises de como a interconexão entre esses dois temas, de interesse da proposta pedagógica em questão, pode fundamentá-la. Ao nos dedicarmos a esse levantamento, quisemos identificar se, e em qual medida, o valor dessa nova proposta pedagógica reside exatamente na possível relação entre os dois eixos: os trabalhos manuais e a emergência de relações dialógicas.

Compreendemos que, para uma revisão que pudesse nos subsidiar com literatura mais aprofundada sobre o tema em questão, poderíamos ter nos dedicado a uma busca com termos em alemão, visto que a Pedagogia do Fazer surge, exatamente, na Alemanha. Como nosso tempo não foi suficiente para abarcar também essa revisão, deixamos isso como sugestão para posteriores estudos sobre o tema.

Tendo feito o levantamento da literatura que julgamos adequada para nossa pesquisa e organizado uma sistematização quantitativa da revisão em formato de gráficos, mergulhamos, em um segundo momento, no trabalho de traçar:

- (1) Panorama da produção referente à Pedagogia do Fazer (*Handlungspädagogik*)
- (2) Panorama histórico do trabalho manual em contextos escolares
- (3) Relação entre a concepção de trabalho historicamente constituída e aquela utilizada nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer

1.3 Panorama da produção referente à Pedagogia do Fazer (*Handlungspädagogik*)

Por toda parte encontramos vestígios do trabalho manual do ser humano e, através deles, podemos vislumbrar o espírito humano e os seus pensamentos. (MONTESSORI, 2012, p. 150, tradução nossa)

Handlung deriva do verbo *handeln*, que significa, no alemão contemporâneo (dicionário Duden): ato realizado conscientemente. No sentido mais geral, *handeln* se refere à cada execução e esforço de um ser, execução de uma vontade ou intenção, atividade (BISOL, 2021).

A escola *Freie Hofschule Pente* iniciou seus trabalhos em agosto de 2018 com 16 crianças de idades entre 6 e 9 anos. Atualmente, ela consiste em três grupos (1º/2º, 3º/4º e 5º/6º) com um total de 39 alunos. A *Hofschule* é uma escola que se define como Waldorf, valendo-se, em sua estrutura pedagógica, dos conceitos da *Handlungspädagogik*, termo traduzido, em português, para Pedagogia do Fazer ou Pedagogia do Fazer com Sentido. Tais conceitos foram elaborados pelos fundadores da escola, que resumem os princípios norteadores da iniciativa da seguinte forma:

Fundamental para a compreensão da educação na FREIE HOF SCHULE PENTE é o entendimento de que cada pessoa precisa de um ambiente que seja o mais 'completo' possível para desenvolver todo o seu potencial. Por 'completo' entendemos um espaço relacional em que o ser humano tem uma relação prática, respeitosa e fértil com o solo, com as plantas, com os animais e com outras pessoas. A HOF PENTE, como "província pedagógica da ação" no sentido posto por Goethe, é uma comunidade de pessoas ativas. (CSA Hof Pente, 2021, *on-line*, tradução nossa).

Desde 2018, ano da fundação da escola, esses princípios vêm sendo colocados em prática e aprimorados, além de divulgados na Alemanha e em vários outros países através de palestras, cursos e treinamentos de professores. Tobias Hartkemeyer e Peter Guttenhöfer, dois dos idealizadores da Hofschule Pente, e em

intensa atividade na escola desde então, têm sido as principais vozes na divulgação desse trabalho e dos princípios que o norteiam.

No Brasil, duas grandes escolas Waldorf adotaram a Pedagogia do Fazer e vêm trabalhando com essa abordagem nos últimos anos. Outras iniciativas menores também vêm tentando implementar os conceitos dessa pedagogia, tendo-se formado recentemente um grupo de escolas que se reúnem mensalmente para discutir e refletir a respeito desses conceitos, pensando em caminhos para torná-los efetivos nas diferentes realidades escolares e respeitando as especificidades de cada uma.

Iremos, agora, nos aprofundar nos princípios e nas práticas das escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, buscando fundamentos epistemológicos que a sustentam e rastreando os postulados, métodos e conceitos que validem essa prática. Para falarmos da Pedagogia do Fazer, precisamos necessariamente nos dedicar a uma breve apresentação da Pedagogia Waldorf, na qual se fundamenta a primeira.

A Pedagogia Waldorf foi elaborada pelo austríaco Rudolf Steiner, em 1919, a partir de um pedido dos trabalhadores da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, que, ao ouvirem uma série de palestras de Steiner, vislumbraram a possibilidade de oferecer uma educação para seus filhos e filhas que fosse inspirada em princípios mais humanos, menos mecanicistas do que aqueles que norteavam os impulsos educativos naquele momento histórico.

Dentre os muitos elementos que compõem a abordagem Waldorf, um em especial nos será útil neste trabalho: o protagonismo da ação, do impulso volitivo, do movimento e do fazer para o processo de aprendizagem da criança. Tal princípio não cumpre, absolutamente, papel secundário dentro da Pedagogia Waldorf, mas se coloca como base sobre a qual todo o processo de desenvolvimento da criança se efetiva. Isso porque, para Rudolf Steiner, o movimento, a ação e o fazer são responsáveis por mobilizar internamente todo o conhecimento intelectual a que a criança é exposta, tornando-o vivo e concedendo a ele um real significado. Nessa concepção, sem o movimento e a ação, o aprendizado intelectual não seria mais do que “informação”, desprovida de sentido para a vida da criança.

Não por acaso, toda a estrutura da aula nas escolas Waldorf é pensada para contemplar momentos extensos de atividades de movimento, trabalhos rítmicos com o corpo e trabalhos manuais que envolvem a corporalidade, buscando um engajamento mais amplo da criança nos processos de aprendizagem e, por consequência, despertando seu interesse pelo mundo e pela vida.

Os trabalhos manuais estão, portanto, presentes na rotina das crianças nas escolas Waldorf. Poder-se-ia argumentar que ela própria é uma Pedagogia do Fazer — afirmação que dificilmente seria desmentida por qualquer professor(a) que atue nessas escolas. Qual seria, então, a necessidade de se criar, dentro desse movimento, uma pedagogia que se autointitula “do Fazer”?

Para Peter Guttenhöfer, professor da Universidade de Kassel, na Alemanha, e professor da escola *Hof Pente*: “Atualmente trabalha-se no aperfeiçoamento de nosso processo civilizatório, que busca evitar qualquer colisão entre o homem e a realidade física ou, pelo menos, amenizá-la” (CSA Hof Pente, 2021, *on-line*, tradução nossa). Em outras palavras, é como se as crianças de hoje estivessem em processo cada vez mais profundo de alienação de tudo aquilo que envolve as mãos, do que envolve o corpo e todas as suas possibilidades.

Seguindo as reflexões propostas por Guttenhöfer, podemos afirmar que, crescendo em ambientes em que a grande maioria dos adultos cumpre seus trabalhos na frente da tela de um computador, as crianças também se alienam gradualmente dos processos de produção de todas as coisas, sendo raramente expostas ao trabalho enquanto ação que envolve também o corpo, para produção de algo concreto. Em última análise, podemos dizer que, ao serem alienadas do processo de produção das coisas, as crianças se alienam, ainda, da própria cultura em que estão inseridas, e nossas escolas não só se isentam da responsabilidade de evitar esse processo, como o agravam. Sobre esse fenômeno, Guttenhöfer diz:

A escola negligenciou o seu dever. Ainda hoje, quando o dano já se tornou perceptível até para o ilusionista mais autoindulgente, ela ainda treina a inteligência cognitiva [...]: leitura, escrita, aritmética — as vacas sagradas de todas as escolas elementares do mundo. A maioria das outras habilidades permanece sem treinamento; e, assim, a vontade de agir de forma significativa no mundo — de acordo com o que os humanos e a terra exigem — não pode se desenvolver. (CSA Hof Pente: An action Pedagogical Province, 2021, *on-line*, tradução nossa).

Se todas as demais habilidades, para além das cognitivas, permanecem “não treinadas”, como sugere Guttenhöfer, podemos falar de uma dificuldade atual da criança em se apropriar verdadeiramente de sua corporalidade e fazer dela um instrumento efetivo de expressão no mundo, uma vez que a coordenação de seus movimentos está diretamente relacionada à coordenação de seus pensamentos, como afirma a professora Kay Baker, da Universidade de Maryland/EUA: “O

movimento coordenado é essencial para o trabalho das mãos e, por sua vez, resulta em pensamento coordenado” (BAKER, 2013, p. 86).

O que temos observado nos últimos anos são crianças e adolescentes que passam várias horas sentadas na frente de aparelhos eletrônicos, consumindo de forma passiva conteúdo supostamente elaborado para elas. Para além da dificuldade apontada em se apropriarem de sua corporalidade, muitas outras questões emergem desse processo, com as quais os educadores têm lidado nos últimos anos — como indicam as educadoras Silva e Silva:

O poder que as tecnologias digitais exercem sobre os adolescentes afeta sua cognição, devido ao fato de as estimulações audiovisuais e emocionais estarem em sua atividade máxima. [...] São muitas atrações simultâneas, que dificultam manter a concentração em determinada atividade e é complicado selecionar suas necessidades principais ou inibir suas distrações. Como resultado, tem-se uma geração mais distraída e imediatista. (SILVA; SILVA, 2013, p. 93-94).

Em um contexto em que a ação concreta no mundo, o movimento e o fazer foram negligenciados em favor de uma hiper estimulação intelectual, justifica-se uma nova abordagem pedagógica que coloque esses primeiros aspectos em evidência, compreendendo que os estímulos aos aspectos cognitivos foram radicalmente enfatizados em nossas escolas nos últimos anos. Kay Baker (2013) aponta para a necessidade de buscar um equilíbrio entre esses dois elementos, segundo ela igualmente importantes para o desenvolvimento da criança.

[...] a vida intelectual e a vida prática da criança devem ser abordadas simultaneamente para que sua inteligência e seu desenvolvimento de habilidades sejam atendidos [...]. A criatividade surge quando a inteligência guia a mão para expressar os pensamentos da mente humana. (BAKER, 2013, p. 81; 86).

Ou seja, nesse momento histórico em que os processos intelectuais e cognitivos ganharam tamanha importância nas escolas, a Pedagogia do Fazer propõe uma nova realidade escolar em que todo o corpo da criança possa ser envolvido, interessado e mobilizado na ação educativa.

É com esse objetivo que se traz, na Pedagogia do fazer, o trabalho manual para o centro da aprendizagem escolar. É importante registrar, por fim, que essa preocupação não se circunscreve ao trabalho de educadores Waldorf, como atesta esse trecho do artigo da professora Kay Baker:

Nos parece que o sistema nervoso central do ser humano evoluiu para que a mão seja uma ferramenta direta de nossa consciência. As mãos são um órgão de trabalho preciso que possibilita gestos que expressam a personalidade individual. As mãos também permitem a manipulação que exterioriza o pensamento da mente humana. [...] a criança deve ter a oportunidade de se preparar para o trabalho das mãos que estimulam o desenvolvimento da inteligência que, por sua vez, permite um trabalho mais inteligente das mãos. (BAKER, 2013, p. 68).

Para tornar possível a Pedagogia do Fazer, que tem no trabalho manual o seu princípio basilar, pensou-se em um ambiente em que as crianças estivessem naturalmente expostas aos diferentes tipos de trabalho a que a humanidade se dedicou ao longo de sua história. “Aprender para o futuro exige que o aprendizado tradicional em sala de aula seja expandido, por meio do aprendizado em um ambiente o mais completo possível” (CSA Hof Pente: An action Pedagogical Province, 2021, *on-line*, tradução nossa).

Foi no ambiente educativo idealizado pelo filósofo Johann Wolfgang von Goethe que os idealizadores da Pedagogia do Fazer buscaram inspiração. No livro *Wilhelm Meister's Journeyman Years*, Goethe (1995) apresenta seus ideais em relação ao processo educativo da criança ao descrever uma “Província Pedagógica”: ambiente que viria a acolher o personagem Félix em um programa escolar que combina o trabalho árduo em uma fazenda com o estudo da música, das artes visuais e das línguas estrangeiras. O local onde esse programa se estabelece tem importância fundamental nos escritos de Goethe.

Ao descrever a natureza e os métodos dessa utopia pedagógica, Goethe dedicou um espaço considerável em seu romance. Para começar, ele localiza a instituição em uma região fértil. Como parte desta região temos uma grande extensão de terra. [...] O propósito da instituição é educar meninos para se tornarem trabalhadores úteis, homens nobres, por meio do domínio de um ofício. Seu princípio básico é de que toda atividade deve ser precedida pelos trabalhos manuais. (CLARKE, 1912, p. 31; 32, tradução nossa).

A compreensão, expressa nos escritos de Goethe, de que toda atividade intelectual deve ser precedida pelo trabalho manual, é partilhada por Peter Guttenhöfer. Ele aponta, inclusive, para uma possível — ou provável — decadência da nossa civilização ao esvaziarmos de valor cultural as atividades do fazer humano, também chamadas pelos idealizadores da Pedagogia do Fazer de “ofícios primordiais humanos”:

Nossas crianças sentam-se nos bancos das escolas e são impedidas de desenvolver livremente suas personalidades. É necessário repensar profundamente todos os termos comuns. Então perceberemos que a 'escola' tem que ser superada, que o distanciamento entre 'cultura' e agricultura, artesanato e cuidados com a casa acelera a decadência da civilização. (CSA Hof Pente: An action Pedagogical Province, 2021, *on-line*, tradução nossa).

Os educadores que se dedicaram à elaboração da Pedagogia do Fazer, inspirados, portanto, pelos escritos de Goethe no que concerne aos princípios ideais de educação, pensaram em um ambiente em que se estruturaria a escola, a que chamaram de *Complete Environment*, traduzido em português por entorno educativo. Esse seria o espaço em que as crianças iriam experienciar os diferentes trabalhos manuais, com os quais elas se envolvem espontaneamente, vinculando-se às atividades a que a humanidade se dedicou ao longo da história.

O local ideal para tal ambiente educacional seria, obviamente, a fazenda. Porém, ela teria que ser formada e transformada de maneira nova em uma apreensão sempre mais profunda se quisesse apresentar um 'entorno completo' (Goethe, Pedagogical Province) para a criança que educa a si mesma e se quisesse, ao mesmo tempo, alimentar as pessoas que nela vivem e trabalham. (CSA Hof Pente: An action Pedagogical Province, 2021, *on-line*, tradução da autora).

A agricultura, por ser uma atividade que envolve muitos dos trabalhos manuais e dos saberes que a humanidade acumulou, tem lugar de destaque nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer. Ela se torna, nessa perspectiva, um espaço de encontro e um campo no qual crianças e adultos se engajam na ação e na relação entre si e com a natureza; um lugar onde a criança pode experimentar seu caminho individual de ação no mundo.

Agricultura é um grande trabalho comunitário cheio de cultura em cada fazer; [...] tudo isso compõe uma paisagem cultural. Essa paisagem cultural, onde a cultura vive em cada fazer humano, em cada atividade do dia a dia é para a criança um entorno que educa. Os adultos mantêm vivo esse entorno com o seu trabalho. As crianças vivem nesse entorno [...]. (CALQUIN, 2018, p. 6).

Também na obra citada de Goethe, ao trabalho com a terra é dada grande importância, exatamente pela diversidade de atividades que ele exige e integra, compreensão que está presente nessa descrição de Clarke (1912), da Província Pedagógica idealizada por Goethe: "Existem campos planos para a lavoura [...] É possível que se dediquem à agricultura os alunos que ainda não mostraram

preferência por nada em particular, pois é um trabalho saudável, salutar.” (CLARKE, 1912, p. 44; 45, tradução nossa).

Não são, no entanto, somente as áreas rurais que podem proporcionar experiências verdadeiras de trabalho. O entorno educativo pode ser criado também em áreas urbanas. Em verdade, a integração entre campo e vida urbana, na perspectiva da *Hofschule Pente*, não é só possível, mas desejável. Refletindo sobre esse aspecto da proposta pedagógica pedagógica, a filósofa Benedetta Bisol afirma:

[...] me parece que faça parte da proposta [da Pedagogia do Fazer] a integração entre experiência no campo e vida urbana [...]. Ou seja: não é só o camponês que tem que entender como funciona a agricultura [...] o objetivo seria mudar as posturas individuais em relação à produção e consumo de alimentos (e, no âmbito mais geral, em relação aos recursos naturais). [...] Todo mundo pode ter uma vida em que se passa tempo na natureza, mesmo morando na cidade. Então, [acredito que] a experiência formadora que é possibilitada pela escola no campo marca a pessoa, e se traduz numa postura em relação ao ambiente e a si mesmo. (BISOL, 2021).¹

As experiências com todos os trabalhos manuais teriam, portanto, o potencial de inserir a criança na comunidade que se forma naturalmente em torno dos ofícios e inserir a criança naquela “paisagem cultural” a que Sebastián Méndez Calquin se refere, criando intercâmbios entre campo e cidade, mas, também, entre trabalhadores e trabalhadoras com habilidades distintas.

[...] precisamos de pessoas e de um trabalho em comunidade. Precisamos do horticultor, do fruticultor, do lavrador, do cuidador dos animais, do jardineiro, do apicultor. E todos eles também precisam de outras pessoas para realizar seus trabalhos: do marceneiro, do ferreiro, do construtor, da curandeira, da fiandeira...! (CALQUIN, 2018, p. 5).

Além de envolver as crianças nessa paisagem cultural, os trabalhos manuais também têm o intuito, como mencionado anteriormente, de colocá-las em movimento — um movimento voltado para o fazer sensato, para uma ação significativa no mundo e para o mundo. Os trabalhos são realizados pelos adultos e imitados pelas crianças que testemunham os gestos plenos de sentido presentes no fazer diário que o entorno demanda.

[...] Os adultos educadores devem estar ocupados! Mas não ocupados na educação direta das crianças, mas ocupados com o trabalho que se origina

¹ Comunicação oral videogravada proferida em 1 de outubro de 2021, em Brasília, na sessão pública de qualificação de mestrado da autora, realizada *on-line* por meio de plataforma de videoconferência.

das necessidades da vida. Isso cria imagens de adultos trabalhando de forma significativa, cujo trabalho vale a pena ser imitado. [...] E a inventividade/genialidade da criança que vive no ambiente em que se dão tais ocupações é vista no processo de praticar sua autoeducação, imitando e seguindo o modelo dos adultos. (HARTKEMEYER, 2017a, p. 3, tradução nossa).

O trabalho realizado pelo adulto com a seriedade que ele exige se torna, assim, pedagógico. É importante, no entanto, o cuidado em discernir esse tipo de trabalho daquele que muitas vezes é levado para o ambiente das escolas com o intuito de simular uma atividade real, mas que perde seu impulso vital quando transposto para um lugar em que ele não surge de uma necessidade real, imposta pelo próprio ambiente. Sebastián aponta para esse cuidado, muito presente nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer:

O principal cuidado para que o trabalho com a terra seja realmente pedagógico está em considerá-lo um trabalho sério onde o nosso esforço e o esforço das crianças têm um resultado concreto. Para que isso aconteça, nós adultos precisamos carregar a responsabilidade do bem fazer, do saber fazer. [...] O trabalho com a terra, o cuidado da natureza é um trabalho que convoca a todos, é responsabilidade de todos. Não é uma aula, não é uma atividade recreativa, tampouco uma vivência. É um trabalho, no melhor sentido da palavra. (CALQUIN, 2018, p. 10).

Reside exatamente nessa característica, de que é revestida a atividade do trabalho, a mudança de paradigmas proposta pela Pedagogia do Fazer. Pois, no trabalho verdadeiro, exigido e demandado pelo ambiente no qual se coloca a escola, todos se tornam corresponsáveis e, no processo de realizá-lo, todos se autoeducam — tanto crianças como adultos. Uma comunidade corresponsável pelo ambiente em que está inserida precisa se pautar por princípios de solidariedade. Uma comunidade que preza pela diversidade, em que todos e todas estão no processo de se autoeducarem através do trabalho coletivo, em um ambiente que proporciona e fomenta a autoeducação: esse constitui o verdadeiro entorno educativo na perspectiva da Pedagogia do Fazer:

A transformação da nossa cultura de consumo para uma sociedade consciente e com economia solidária não pode ser ensinada apenas intelectualmente. A mudança de paradigma de uma sociedade baseada no crescimento para uma sociedade baseada no 'de-crescimento' começa com a educação adequada. Mas esta nova educação deve enfatizar a autoeducação. A comunidade que se autoeduca torna-se um ambiente educativo. Essa educação é mais indireta e necessita de uma [...] comunidade que celebre a diversidade e assuma responsabilidades através

do trabalho e da aprendizagem uns com os outros (as). (HARTKEMEYER, 2017, p. 1).

No que se refere ao conteúdo escolar, Tobias Hartkemeyer nos provoca, ainda, com a pergunta: “Na Finlândia, as disciplinas escolares estão sendo abolidas. No futuro, a aprendizagem ocorrerá por projetos. Será que conseguimos dar um passo adiante e extrair as oportunidades de aprendizado diretamente da vida real?” (HARTKEMEYER, 2017a, p.1). Nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, os conteúdos escolares dialogam constantemente com os trabalhos executados na rotina das crianças, de modo que os conteúdos ganham vida e significado.

O principal é o aspecto pedagógico das diversas atividades e trabalhos que enriquecem a formação das crianças e adolescentes a partir do trabalho individual e comunitário, respeitando e cuidando da natureza. Também, nesse fazer, muitos dos conteúdos teóricos das diversas matérias encontram uma aplicação prática na vida ou um exemplo vivo que pode ser observado, ao mesmo tempo em que se pode encontrar a inspiração para um trabalho artístico. (CALQUIN, 2018, p. 6).

Ao falarmos do entorno educativo e das possibilidades de trabalhos manuais que ele oferece para as crianças, deparamo-nos necessariamente com a questão do uso do trabalho enquanto ferramenta pedagógica.

No próximo subitem, iremos nos dedicar a fazer um levantamento em relação ao uso do trabalho em ambientes escolares, tentando compreender o valor que a ele foi dado, historicamente, enquanto ação educativa. Pretendemos, com isso, além de buscar construir uma linha histórica desse processo, justificar a necessidade por uma pedagogia que resgate a ideia de trabalho como ferramenta pedagógica efetiva (além de necessária), ressignificando e concedendo novo valor a algo que nos constituiu enquanto humanidade.

Ainda voltando à obra de Goethe — que constrói uma imagem do que o autor considerava ideal como ambiente educativo —, percebemos a importância, assinalada aqui por Guttenhöfer, que ele dava para as atividades manuais (além da música e do trabalho artístico em geral, aspectos que não iremos explorar por ora) ao descrever os objetivos de sua Província Pedagógica, na contramão das experiências de educação daquele momento histórico. Sobre a *Hofschule*, em Bramsche, ele afirma:

A imagem com a qual Goethe abre a sua imaginação de uma província pedagógica mostra-nos os alunos que se ocupam da colheita e cantam no trabalho. Sobre isso, é dito: ‘Certamente, para nós, cantar é a primeira etapa

da educação. Todo o resto se desdobra disso e é transmitido por meio disso'. Não seria esse um protótipo do que se pretende criar aqui? Os 'principais assuntos' para as crianças no Entorno Educativo são a música e a horticultura; à criança é permitido viver — para colocarmos em termos Goethianos — na oscilação entre a concentração do trabalho físico e a expansão na devoção espiritual. (GUTTENHÖFER, 2015, n.p., tradução nossa).

Uma professora que levou suas crianças para uma temporada na escola Hof Pente fez um relato que atesta a vitalidade e alegria, nas crianças, que advém dessa “oscilação” mencionada por Guttenhöfer: “Foi impressionante perceber a alegria e a seriedade das crianças no trabalho. Elas continuavam trazendo perguntas muito reais, que surgiam a partir de suas atividades.” (HARTKEMEYER, 2015, n.p. tradução nossa).

Tendo observado o panorama da produção — levantado em nossa revisão de literatura — referente à Pedagogia do Fazer, seus princípios e práticas, passemos agora à discussão acerca do panorama histórico do trabalho manual em contextos escolares. Para os objetivos que intentamos alcançar com essa pesquisa, consideramos que seria relevante mergulharmos no caso de quatro países com situações bastante emblemáticas no que se refere ao uso do trabalho manual em contextos escolares, tratando-os como estudos de caso. Para isso, elegemos quatro artigos que tratam, cada um deles, do contexto de um desses países. Optamos, portanto, por nos aprofundarmos nesses artigos, ao invés de mobilizarmos uma discussão em torno de todos os textos selecionados em nossa revisão. Esses últimos, além de comporem a análise quantitativa de nossa revisão, nos serviram de apoio e fundamentação para traçarmos o panorama que apresentamos a seguir.

1.4 Panorama histórico do trabalho manual em contextos escolares

Tentar reconstruir, historicamente, a imagem do trabalho manual nos ambientes escolares e seu valor enquanto ferramenta pedagógica ao longo do desenvolvimento da educação formal não se mostrou tarefa fácil. O artigo *School versus manual work* (1977), de René Dumont — professor emérito do Instituto Agrônômico da Sorbonne e membro do *group of experts* das Nações Unidas —, foi um dos poucos textos que encontramos, e nos serviu de ponto de partida. No artigo de Dumont, iremos nos fundamentar para mobilizar as reflexões da primeira parte desse panorama histórico. Já nos parágrafos de abertura do texto, o autor estabelece

a distinção entre escolarização e trabalho manual desde as primeiras experiências de escolas formais:

A educação, nas primeiras escolas, não era obrigatória nem acessível a todos. Destinava-se a uma pequena elite: os filhos das pequenas minorias que possuíam poder econômico e político. O trabalho manual era deixado para escravos ou servos, e a sociedade era hierárquica. A escola, portanto, existia para formar estudiosos, sacerdotes, governantes, e de forma alguma se preocupava com o trabalho manual. Atualmente, o sistema educacional ainda não se livrou desses preconceitos. Havia — e ainda há — duas correntes bem separadas. (DUMONT, 1977, p. 355, tradução nossa).

Para Dumont (1977), a questão social foi determinante no processo de exclusão do trabalho manual das escolas, uma vez que a escolarização se constituiu como “passaporte” para o ingresso ou manutenção em uma classe social mais abastada, ao passo que as classes hierarquicamente inferiores se tornaram responsáveis pelo trabalho manual. Ainda que o acesso às escolas tenha ficado mais fácil para os(as) trabalhadores no decorrer de nossa história, a escolarização não deixou de assinalar uma diferenciação de cunho social ao longo dos anos.

É verdade que a escola primária é, hoje, mais acessível ao povo trabalhador, mas ainda despreza todas as formas de educação prática ou utilitária, ou seja, qualquer coisa que tenha a ver com os ofícios manuais. [...] O ensino técnico ainda é subestimado e recebe com naturalidade aqueles alunos que se mostram incapazes de seguir a corrente aristocrática, ou seja, o liceu. (DUMONT, 1977, p. 355, tradução nossa).

Dumont relata, ainda, o esforço do filósofo socialista Karl Marx no sentido de desconstruir essa barreira entre uma educação prática e uma educação a que Dumont chamou de “gramática”. Segundo o autor, pouco sucesso teve Marx em seu intento, e, na maioria dos países que adotaram o socialismo, essa divisão ainda existe de maneira evidente. Dumont indica que, dentre os países socialistas, a China foi o que chegou mais adiante nesse esforço, mas também de maneira insatisfatória.

Segundo Dumont (1977), nos países capitalistas, por outro lado, conforme os níveis de consumo se elevaram, sempre menos pessoas se mostraram desejosas de se dedicarem aos trabalhos que exigem esforço físico e que contam, ademais, com uma remuneração inferior.

O autor advoga por uma educação que vá no sentido oposto:

Na escola, portanto, a criança usa a cabeça para extrair conhecimento dos livros. [...] Ninguém pode usar as mãos. [...] Muitas formas de inteligência são atrofiadas por uma educação desse tipo. O trabalho manual ensina as pessoas a usar as mãos e os olhos, melhora suas habilidades físicas e oferece oportunidades para a aplicação prática de conhecimentos abstratos, tornando-os mais fáceis de entender. Um homem completo é aquele que faz uso de todos os seus sentidos ao mesmo tempo, permitindo que eles se desenvolvam ao máximo. (DUMONT, 1977, p. 356, tradução nossa).

Para Dumont, um primeiro passo no sentido de transformar a condição em que se colocou historicamente o trabalho manual nos ambientes escolares seria o de requalificá-lo em todos os âmbitos sociais: os diversos tipos de trabalho teriam que ser mais respeitados socialmente e mais bem remunerados, o que significa, para ele, repensar toda a questão da hierarquia de valores em nossa sociedade.

No artigo mencionado, ele trata, ainda, da falência das experiências dos centros de educação com orientação rural: “Esses centros não têm tido muito sucesso nem com os alunos nem com os pais, pois estes continuam a ver o ensino primário apenas como um meio de acesso — ainda que incerto — ao ensino secundário e superior e, portanto, a uma posição privilegiada” (DUMONT, 1977, p. 358, tradução nossa).

Ao sugerir a incorporação dos trabalhos manuais em todas as escolas, Dumont cria uma imagem de como poderiam ser os ambientes educativos em que essa incorporação se efetivasse, e é curioso observar como a imagem em muito se aproxima da realidade das escolas que adotam, atualmente, a Pedagogia do Fazer:

[...] o trabalho manual seria introduzido em todos os ramos da educação. As escolas primárias teriam uma grande horta ‘cozinha e um campo para a produção; [...] alguns animais seriam criados (galinhas para seus ovos, cabras para seu leite). [...] Ao nível do ensino secundário, que se fundiria para este efeito com o Ensino técnico, os alunos dividiriam o seu tempo entre o trabalho produtivo e os estudos propriamente ditos. [...] Cada escola teria oficinas para o ensino de marcenaria e artesanato em metal e muitas outras habilidades (formação de mecânicos, eletricitas, encanadores etc.) Essas oficinas não fariam engenhocas para decorar as paredes da escola, mas coisas úteis, artigos necessários na vida cotidiana. (DUMONT, 1977, p. 358, tradução nossa).

Para o autor, uma renovação do sistema escolar, que caminhe na direção indicada acima, se tornou crucial para a sobrevivência do ser humano. Ele recorre à Gérard Mendel para justificar essa urgência:

O Dr. Gérard Mendel aponta em seu livro *Pour Décoloniser l'Énfant* que ‘as crianças adolecendo forjariam suas próprias personalidades se pudessem, de forma segura e eficaz, alcançar e reter o mundo real ao seu redor, caso

trabalhassem com as mãos tanto quanto com o cérebro'. (DUMONT, 1977, p. 360, grifo do autor, tradução nossa).

René Dumont nos fala do processo de exclusão do trabalho manual dos ambientes escolares, enfatizando aspectos sociais que justificaram historicamente essa distinção entre trabalho e escolarização. Nos próximos parágrafos, como resultado do trabalho de revisão sistemática de literatura, faremos uma breve incursão em quatro casos diversos, de quatro países diferentes, atentando para o valor, constituído ao longo da história, do trabalho enquanto ferramenta pedagógica. Buscaremos, nos textos, elementos que possam nos ajudar a reconstituir o processo apontado por Dumont de dissociação entre trabalho e escolarização. Os artigos tratados a seguir são:

- *The development of work-study and school enterprises in China's schools*, de Jeffrey T. Fouts e Jack C. K. Chan (1997);
- *Reading and work in the public school during the liberal and fascist period – Italy*, de Tina Tomasi (1980);
- *The world the students made: Agriculture and Education at American Missions in colonial Zimbabwe, 1930 – 1960*, de Todd H. Leedy (2007);
- *The Social(ist) Pedagogies of the MST: towards new relations of production in the Brazilian countryside* de Rebecca Tarlau (2013).

Caso 1: China, de 1949 a 1997

No artigo *The development of work-study and school enterprises in China's schools*, que compõe uma das edições da publicação *Journal of Curriculum Studies*, os autores Fouts e Chan relatam o surgimento, na China, do conceito do *work-study* enquanto abordagem pedagógica nas escolas nesse país, apontando, em primeiro lugar, para o sistema educacional que precedeu a criação de tal conceito:

Na China histórica, o sistema educacional existia com o objetivo principal de perpetuar a estabilidade da sociedade. [...] Como Confúcio pretendia, os educados tornaram-se os governantes e assim foram excluídos de uma vida de trabalho físico. [...] Na sociedade chinesa, então, a educação exigia uma série de características atribuíveis diretamente às influências Confucionistas e ao sistema de exames; as mais importantes para nossa presente discussão são as seguintes: um alto respeito pela aprendizagem e pelos eruditos; um sistema altamente elitista; e uma separação entre educação e o mundo do

trabalho. O trabalho físico era considerado inferior à dignidade do educado, e a educação era vista como o método de fuga do trabalho físico para uma vida de prestígio. (FOUTS; CHAN, 1997, p. 32; 33, tradução nossa).

Para Fouts e Chan (1997), a natureza elitista da educação tradicional chinesa, orientada pelos princípios dispostos por Confúcio, com sua ênfase na exclusão dos “educados” de uma vida de trabalho, se colocava em direção oposta à filosofia marxista, defendida pelos jovens revolucionários chineses durante os anos 20 e 30. Eles culpavam o tradicional sistema educacional chinês pela exploração das massas através da perpetuação de uma elite na classe dominante. Assim, quando os comunistas chegaram ao poder, em 1949, a reforma educacional se tornou uma prioridade absoluta.

Os líderes comunistas tentaram abordar a grande disparidade entre trabalho manual e mental [...] concentrando atenção considerável no [chamado] trabalho-estudo e no trabalho nas escolas; [...] a ideologia do trabalho-estudo foi um elemento básico que levou à fundação da Nova China, e a maioria das principais figuras do país foram retratadas como pioneiras dos programas de trabalho-estudo. A inclusão do trabalho no currículo escolar foi gradual durante os primeiros anos após a chegada dos comunistas ao poder, mas em 1957 se tornou obrigatório que as escolas incorporassem o trabalho ao currículo escolar. (FOUTS; CHAN, 1997, p. 34, tradução nossa).

Após esse período inicial de implementação nas escolas do conceito de *work-study*, dois grandes momentos marcaram o processo de apropriação do trabalho pelas escolas na China, segundo os autores. Durante o chamado *Great Leap Forward*, em 1958, o país assistiu a uma radicalização desse conceito. Frente a uma grande crise econômica que assolou o país nos anos que se sucederam, a mão de obra dos estudantes se tornou necessária para a sobrevivência da China, e o foco no trabalho por parte das escolas significou uma quase exclusão dos estudos formais nesses ambientes (FOUTS; CHAN, 1997).

Se o conceito foi radicalizado nos anos do *Great Leap Forward*, ele foi completamente distorcido durante os anos da Revolução Cultural (FOUTS; CHAN, 1997). Segundo os autores, durante esses anos, os líderes comunistas se esforçaram para substituir o sistema educacional em vigor por uma versão considerada puramente comunista. Após esse período, uma abordagem mais moderada do conceito do *work-study* se estabeleceu, por fim, na China:

Nos anos que se seguiram à Revolução Cultural, houve uma abordagem mais moderada à educação, e a ênfase nas práticas e currículos educacionais

tradicionais voltou. Muitas das fazendas que haviam sido estabelecidas por escolas urbanas foram desfeitas e os alunos e professores voltaram para as salas de aula. Embora a natureza radical do conceito de trabalho-estudo tenha sido bastante amenizada, ele não foi eliminado e o trabalho-estudo permaneceu nas escolas como parte aceita do currículo. (FOUTS; CHAN, 1997, p. 35, tradução nossa).

Como resultado do desenvolvimento e da elaboração do conceito de *work-study* nas escolas chinesas, conforme relatado pelos autores nesse artigo, o trabalho manual foi definitivamente incorporado na maior parte das escolas do país e se tornou um elemento de grande importância na sua política educacional. Atualmente, segundo Fouts e Chan (1997), observa-se uma abordagem pedagógica que busca ressignificar o conceito de trabalho e, ao mesmo tempo, eliminar a dissociação — tão presente em outros países — entre a educação e o mundo do trabalho, como indicam nessa passagem:

A separação entre a educação e o mundo do trabalho e dos ofícios, que tinha caracterizado a China histórica, cedeu nas últimas quatro décadas. Impulsionado, a princípio, por questões ideológicas, os estabelecimentos educacionais incorporaram exigências relacionadas ao trabalho nas escolas, em um esforço para acabar com a natureza elitista da educação chinesa. [...] Embora o conceito de trabalho-estudo seja, hoje, oficialmente reconhecido e apoiado por todas as escolas, o efeito real que ele tem no currículo escolar varia [entre as instituições]. [...] A escala e a extensão de tal fenômeno talvez sejam mais particulares na China [em relação a outros países]. A forma como ele é tratado enquanto política educacional do governo também é singular. (FOUTS; CHAN, 1997, p. 44, tradução nossa).

Caso 2: Itália, de 1838 a 1943

No artigo *Reading and work in the public school during the liberal and fascist period – Italy*, a autora Tina Tomasi (1980) busca compreender, em um esforço similar àquele de Fout e Chan (1997), como o trabalho foi tratado historicamente dentro de contextos escolares. Dessa vez o caso é a Itália do período liberal e fascista. Tina Tomasi afirma, logo no início do artigo, que, apesar dos posicionamentos políticos em relação à educação pública terem apresentado suas particularidades ao longo da história da Itália, em geral a postura dos líderes foi marcada por um grande receio, que ela definiu da seguinte forma:

[...] o medo [...] de que a extensão da escolarização formal às massas acarretasse certos perigos, entre os quais o de afastá-las do humilde trabalho manual — daí a preocupação em criar instituições educacionais em que os exercícios visassem a atividade útil, ou, se isso fosse impossível, que os

alunos fossem constantemente lembrados, sendo verdade ou não, de que seu futuro seria o de um trabalhador; e que esse futuro se apresentasse [para os alunos] sob a luz mais favorável. (TOMASI, 1980, p. 7; 8, tradução nossa).

Tomasi reúne, em seu artigo, inúmeros exemplos de períodos anteriores ao fascismo, desse esforço por parte dos líderes políticos no sentido de manter os trabalhadores nas posições que ocupavam socialmente e de como tais líderes fizeram uso das escolas públicas para a manutenção dessa estrutura social em que um certo grupo de pessoas servia unicamente aos trabalhos físicos/manuais. Ela cita, por exemplo, um documento de 1838 da *Children's homes of Milan* em que está declarado: “O conhecimento prático das coisas úteis aos pobres é o que deve ser a escolarização. [...] E assim essa triste aversão ao trabalho, que infelizmente é o vício arraigado das massas mal educadas, será banida para sempre.” (TOMASI, 1980, p. 10, tradução nossa).

O receio frente à possível expansão da alfabetização entre as massas mais pobres era de que os trabalhadores se tornariam, gradualmente, descontentes e indisciplinados, ao invés de mais produtivos. Ainda antes da ascensão dos fascistas ao poder, muito se escreveu na Itália no sentido de fazer crer aos trabalhadores que o trabalho físico é fonte inesgotável de benesses e, por isso, pode compensar a fadiga momentânea que causa. A escolarização serviria, em grande medida, à divulgação dessa crença. O governo se ocupou, portanto, — como atesta o programa educacional desenvolvido por Gianetto e bastante aceito na Itália em 1883 — de ampliar o acesso da população à escolarização, mas essa tinha características bem definidas. Segue trecho do documento de Gianetto a esse respeito:

[...] difundir a escolarização entre as classes mais baixas da população de modo a inculcar, nelas, desde muito cedo, “todos os deveres que um ser humano terá que cumprir pelo resto de sua vida” [...] Depois de ter reforçado os muitos benefícios que o trabalho proporciona ao corpo e à mente, o autor não perde a oportunidade de lembrar ao leitor que ele deve trabalhar e que não tem importância se ele não tiver como ler livros [...] o tema central [do documento] é o elogio do trabalho manual, fonte de saúde física e tranquilidade mental, e a admoestação para não invejar os ricos e contentar-se com a sua própria condição. (TOMASI, 1980, p. 11, tradução nossa).

Como podemos notar, a orientação das escolas públicas era muito mais no sentido da manutenção de um *status quo* — e a glorificação do trabalho servia a esse fim — do que da escolarização e da educação formal dos estudantes que a frequentavam. Em verdade, a alfabetização dessas crianças era vista com grandes

ressalvas, como mostra o documento da *Civiltá Cattolica*, de 1872: “Saber ler pode ser útil para eles, mas também pode prejudicar sua causa. O meio mais seguro para o bem-estar material é o trabalho e a ausência de vícios. Mas o trabalho requer mãos e não o alfabeto.” (TOMASI, 1980, p. 15, tradução nossa).

Tina Tomasi nos apresenta, ainda, alguns documentos para demonstrar que, mesmo as correntes mais progressistas (democratas e, mais tarde, os socialistas), advogaram em favor do trabalho manual nos ambientes escolares, com pouca ou nenhuma ênfase na alfabetização, no intento de manter a escola em conexão com as necessidades reais da população. A autora cita o posicionamento de um político de esquerda que, em documento de 1879, se declarou favorável ao parecer de um outro político, de orientação contrária à sua, no que concerne à questão da introdução do trabalho manual na escola primária, pelos motivos seguintes:

Uma vez que tenha aprendido o ABC, uma vez que tenha adquirido as habilidades de ler e escrever, certamente não olhará com amor para o trabalho material a que um dia deverá se dedicar. Assim, não estaremos educando este menino para sua verdadeira direção na vida simplesmente porque teremos dado a ele apenas uma instrução teórica em leitura e escrita e certas operações aritméticas. Sem dúvida, devemos estudar melhor como os meninos devem ser ocupados [...] porque é nessa época que o amor e o hábito de trabalhar são inculcados. (TOMASI, 1980, p. 20, tradução nossa).

As demandas por uma escola pública que oferecesse alfabetização e escolarização formal ganharam força na Itália com a crescente representatividade das organizações de classe entre as décadas de 1910-1920. Os partidos, os sindicatos e as ligas de trabalhadores pressionavam o governo por uma escola que não tivesse suas atividades restritas ao trabalho manual. Os trabalhadores exigiam uma escolarização mais ampla. Com isso, a questão do trabalho nos ambientes escolares ganhou contornos mais tensos nos anos do fascismo (TOMASI, 1980).

Na tentativa, cada vez mais difícil, de aproximar o mundo da escola do mundo do trabalho, e dividida entre a necessidade da escolarização básica mais ampla que o progresso tecnológico exigia e o medo de que isso se traduzisse em demandas sociais, a ditadura mais uma vez tentou evitar o perigo, nas escolas públicas, através de uma glorificação falsa e tendenciosa do trabalho. (TOMASI, 1980, p. 24, tradução nossa).

Mais uma vez, o trabalho manual ganhou ares de importância, mas no já conhecido uso político de convencer as classes mais pobres de que é ele — o trabalho — que pode garantir sobrevivência, além de saúde e uma pretensa “paz de espírito”.

Com isso, perpetuou-se, nos anos da ditadura na Itália e, também, nos anos posteriores, a distinção entre a escola pública para os pobres (na qual o trabalho ainda estava presente) e a escola para a classe “pensante”, como informa Tina Tomasi:

Muito clara, porém, era a intenção reacionária da reforma projetada, baseada na tradicional distinção entre escolas para poucos — que deveriam pensar por si e pelos outros — [...] e [escola para aqueles] muitos cujo nascimento humilde ou sexo obrigava a obedecer e trabalhar. Com efeito, o trabalho, que em teoria daria vida nova e renovaria todo o sistema escolar, na prática encontrou lugar nas formas tradicionais (camponês, artesão, mulher) nas escolas acessíveis àqueles cujas condições familiares obrigavam a terminar precocemente os estudos — ou seja, a grande maioria das crianças italianas. (TOMASI, 1980, p. 24, tradução nossa).

Tina Tomasi conclui o seu artigo afirmando que, frente a todas as orientações políticas que, de uma maneira ou de outra, historicamente usaram para seus próprios interesses o trabalho enquanto ferramenta pedagógica, tornou-se difícil — senão impossível — que o trabalho manual encontre uma posição ou uma função adequada nas escolas de uma sociedade moderna e democrática. Com uma última questão, Tomasi fecha o seu artigo. Compartilhamos de seu questionamento e, também, da angústia presente nele:

Um problema permanece sem solução: de que forma estudo e trabalho podem contribuir em igual medida, em uma escola moderna, para a educação social e humana de todos? Este é um tema difícil, com o qual não só os educadores se ocupam. (TOMASI, 1980, p. 25, tradução nossa).

Caso 3: Zimbábue, de 1930 a 1960

No artigo *The world the students made: agriculture and education at American Missions in colonial Zimbabwe, 1930-1960*, publicado na revista *History of Education Quarterly*, o autor Todd H. Leedy (2007) nos apresenta um relato da atuação da organização missionária *American Methodist Episcopal Church (AMEC)* no Zimbábue, entre 1930 e 1960. Leedy nos conta do encontro entre as várias “missões”, organizado pelo governador da Rodésia em 1930, em que ele argumenta contra o tipo de educação que, segundo o governador, poderia criar uma classe de intelectuais africanos que eventualmente desafiariam a economia branca e a domínio política da época:

A natureza do avanço intelectual a ser almejado deve ser uma que possa ser aproveitada na vida cotidiana das pessoas e deve ser um passo à frente em

um campo já familiar para eles, ao invés de uma transição violenta para campos que pertencem a um tipo diferente de civilização. Como a vida dos povos africanos é predominantemente agrícola, a educação deve ter como objetivo torná-los melhores agricultores e mais capazes de apreciar todos os processos naturais com os quais a agricultura está relacionada. (LEEDY, 2007, p. 447, tradução nossa).

Leedy mostra, em seu artigo, que essa ideia da educação, cultivada pelas missões americanas na África, enquanto meio para tornar-se melhor naquilo que se é, em verdade sustentou um formato de escola que necessitava do trabalho dos alunos e alunas para se tornar autossuficiente do ponto de vista econômico. Além disso, a disseminação desse modelo pedagógico — que tinha no trabalho manual o seu principal esteio — buscava evitar a migração dos(as) alunos(as) das áreas rurais para as cidades, o que significaria o abandono das igrejas e do estilo de vida por ela imposto.

Enquanto o trabalho estudantil figurava, principalmente, nos cálculos para autossuficiência, os missionários também esperavam que o treinamento agrícola incutisse ideias sobre [...] o valor do trabalho. Consequentemente, os programas agrícolas e industriais da AMEC inspiraram-se fortemente na filosofia de ensinar fazendo, refletindo o sentimento geral de que “o trabalho manual é um dos elementos responsáveis por manter nosso povo útil. (LEEDY, 2007, p. 447, tradução nossa).

As missões americanas na África enfrentaram, desde o início de suas atividades e de maneira sempre mais evidente com o passar dos anos, o desafio de não contarem com mão de obra e demais requisitos específicos para as atividades de agricultura que intentavam levar adiante. Os alunos(as) eram a mão de obra disponível e sobre a qual se apoiavam integralmente as instituições de ensino/missões. Na tentativa de manter os(as) estudantes ativos(as) e interessados(as) nas atividades que precisavam cumprir, as organizações missionárias exaltavam o trabalho e seu valor para a formação das crianças e adolescentes.

O sucesso das escolas e fazendas missionárias, portanto, dependia, em última análise, do trabalho dos alunos. [...] O papel da missão como mercado de trabalho emerge da convergência das exigências do trabalho agrícola com o desdém missionário pelo trabalho migrante e pela vida urbana. Essa política pretendia fornecer mão de obra às missões e manter os jovens africanos fora do sistema migrante, mas também fornecer uma estratégia econômica alternativa para algumas famílias que, de outra forma, não poderiam investir em educação. (LEEDY, 2007, p. 452, tradução nossa).

O valor do trabalho, defendido pelos líderes das missões, parece não ter sido amplamente reconhecido pelos estudantes, como atestam alguns dos relatos a seguir:

Quando questionada sobre suas experiências na escola primária com agricultura, Doris Kanyimo lembrou que “os alunos estavam ocupados o ano todo”. [...] Segundo Noah Muswe, aluno de Nyadiri na década de 1930, “não tínhamos escolha... todos nós tínhamos que trabalhar... sempre havia trabalho na missão!”. [...] Em retrospectiva, Timothy Makuwatsine concluiu que “não sabíamos que isso nos ajudaria mais tarde na vida. Como acontece com todas as crianças, costumávamos reclamar do trabalho. Não íamos trabalhar sorrindo”. (LEEDY, 2007, p. 454-455, tradução nossa).

Com o tempo, muitos dos estudantes, moradores nas missões americanas, começaram a se dar conta de que a educação oferecida nas escolas-fazendas refletia as necessidades das igrejas missionárias e do estado colonial, mais do que as suas próprias necessidades. Muitos desses alunos “[...] viam a formação agrícola como uma sentença à pobreza” (LEEDY, 2007, p. 467, tradução nossa). Ainda assim, as missões continuaram a investir na glorificação do trabalho, cientes de que essa era a única possibilidade de manutenção das suas escolas-fazendas. Somente uma resistência crescente por parte dos estudantes foi capaz de, finalmente, modificar esse cenário:

[...] somente quando confrontados com a crescente resistência estudantil, as autoridades da missão começaram a considerar que seu foco em fazer com que essas fazendas fossem produtivas, não fornecia o melhor ambiente para a instrução [...]. Enquanto os missionários divulgavam o trabalho manual enquanto fim educacional em si mesmo, os alunos cada vez mais viam o trabalho agrícola em termos semelhantes ao de trabalhadores assalariados comuns. As aulas de agricultura podem ter proporcionado algum tipo de treinamento, mas evidentemente não para o futuro imaginado por muitos alunos e pais. (LEEDY, 2007, p. 469, tradução nossa).

A partir dos relatos trazidos por Leedy, compreendemos que as missões americanas no Zimbábue (e, possivelmente, em outros países africanos) reforçaram a ideia da importância do trabalho enquanto ferramenta pedagógica nas escolas. Resta saber a quem isso de fato importava e a quais interesses esse princípio servia. Leedy nos apontou, aqui, alguns elementos necessários para essa compreensão.

Caso 4: Brasil, de 1987 a 2013

No artigo *The Social(ist) Pedagogies of the MST: towards new relations of production in the Brazilian Countryside*, publicado na revista *education policy analysis archives*, a professora Rebecca Tarlau (Universidade de Berkeley – California) (2013) explora a pedagogia social colocada em prática nas escolas dos assentamentos do Movimento dos Sem Terra (MST) espalhados pelo Brasil. Nas últimas três-quatro décadas, os ativistas do movimento desenvolveram uma proposta educacional alternativa para as escolas rurais dos assentamentos, que pudesse dar suporte às novas relações sociais de produção que o MST pretende fundar e disseminar. São quatro os elementos da pedagogia social do MST observados pela autora:

Examino quatro componentes da pedagogia social(ista) do MST: a incorporação do trabalho manual nas escolas públicas; a promoção da aprendizagem coletiva; a produção contracultural; e o vínculo entre as escolas e as lutas políticas concretas. Com base em Willis, Freire e Gramsci, defendo que a proposta educacional do MST é uma tentativa limitada, mas real, de romper com as relações sociais de produção dominantes na zona rural do Brasil, representando, assim, um exemplo único de pedagogia social no século XXI. (TARLAU, 2013, p. 1, tradução nossa).

Nos interessa nesse trabalho acompanhar com mais atenção o relato da autora no que se refere à incorporação do trabalho manual na rotina das escolas dos assentamentos. A isso nos dedicaremos nos próximos parágrafos.

Tarlau (2013) relata que, apesar da Seção de Educação do MST ter sido criada já em 1987, foi somente em 1997 que foi lançado o manifesto oficial do MST referente à sua ação educativa. Esse documento foi criado durante o primeiro encontro nacional de educadores para a reforma agrária, que aconteceu em Brasília, Distrito Federal (DF). Nesse encontro, 700 participantes se reuniram em delegações de 19 estados, que redigiram, então, o *Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro*, delineando a proposta educacional do movimento. Na década seguinte, a proposta pedagógica do MST se tornou nacionalmente reconhecida como “Educação do Campo”. Dentre os quatro aspectos dessa proposta destacados pela autora, observaremos os dois primeiros: “Trabalho intelectual versus trabalho manual” e “Educação para a cooperação”. Em relação ao primeiro aspecto, a autora escreve:

Na introdução do livro “Pedagogia do MST”, escrito pela militante do MST Rosali Caldar (2004a), o governador de Minas Gerais na década de 1920 é citado: “Para cultivar a terra, cavar com enxada e cuidar do gado não é necessário saber muitas palavras” (p. 7). Caldar inicia seu livro com essa citação para expressar como, já na década de 1920, se acreditava na separação entre trabalho manual e intelectual. (TARLAU, 2013, p. 11, tradução nossa).

Nos anos posteriores a essa fala do governador de Minas Gerais, o Brasil vivenciou um crescimento econômico muito rápido e um processo de industrialização que coincidiu com uma migração massiva das áreas rurais para as áreas urbanas (TARLAU, 2013). Para os brasileiros e brasileiras que continuaram a viver nas áreas rurais, a fome e a desnutrição aumentaram, ao passo que o governo brasileiro empurrava sempre mais os pequenos produtores para fora de suas terras, num esforço claro para aumentar o domínio das indústrias agrárias rurais. Os pequenos produtores foram forçados a vender sua força de trabalho para essas grandes indústrias, e, ao longo dos anos seguintes, muito pouco investimento foi feito na educação rural/do campo, uma vez que as elites brasileiras nunca viram uma necessidade real de educar os trabalhadores rurais, preocupadas que estavam em não desviar esses trabalhadores de sua “função primordial”: produzir (TARLAU, 2013).

Tarlau (2013) argumenta que essa drástica dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual é uma das características que definem o desenvolvimento do capitalismo no século XX. A autora cita o texto de Braverman (1998), *Labor and Monopoly Capital* (1974), que indica a gênese desse fenômeno, apontado por ela como central para o desenvolvimento e a manutenção do capitalismo:

À medida que o trabalho humano se torna um fenômeno social e não individual, torna-se possível [...] divorciar a *concepção* da *execução*. Essa desumanização do processo de trabalho, em que os trabalhadores são reduzidos quase ao nível do trabalho na forma animal [...] se torna crucial para a gestão do trabalho adquirido. Pois se a execução dos trabalhadores fosse guiada por sua própria concepção, não seria possível, como vimos, impor-lhes a eficiência metodológica do ritmo de trabalho desejado pelo capital. Isso deveria ser chamado de princípio da separação entre *concepção* e *execução*. (TARLAU, 2013, p. 11, tradução nossa).

Segundo Tarlau (2013), um dos princípios básicos do projeto educacional do MST é a rejeição ao princípio da dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Em um documento produzido por esse coletivo, a educação para o trabalho e pelo trabalho é definida como um dos dez objetivos pedagógicos do movimento. O

documento afirma que o trabalho tem um valor fundamental, porque seria o universo do trabalho a gerar renda, além de auxiliar os integrantes do movimento a se identificarem enquanto classe. Ao reforçar a ideia de uma educação para o trabalho e pelo trabalho, o MST busca criar um “estrato social novo”, como aponta Tarlau, ainda em referência ao documento citado:

O documento continua afirmando que as escolas devem estimular os alunos a se envolverem tanto no trabalho manual quanto intelectual, a desenvolver o amor pelo trabalho e a entender a diferença entre relações de exploração e relações de cooperação social. O MST incentiva os alunos a se engajarem no trabalho intelectual e manual, para criar um “novo estrato” (Gramsci, 1971) de intelectuais agricultores no campo. Esse objetivo educacional coloca as escolas funcionando não apenas no nível da ideologia e das ideias, mas também na esfera da realidade material. As escolas estão diretamente implicadas em um processo pedagógico de mudança nos processos de trabalho cotidiano dos alunos. (TARLAU, 2013, p. 12, tradução nossa).

Tarlau conta, ainda, a sua experiência ao visitar uma das escolas mantidas pelo MST. Ao perguntar como as tarefas diárias de manutenção da escola eram realizadas, foi-lhe relatado que os próprios alunos e alunas eram responsáveis por todas as tarefas de manutenção da escola. Essas tarefas iam desde limpar as salas e cozinhar o almoço até a administração da rotina escolar, da elaboração das grades horárias à facilitação das discussões e debates em sala. Todo o trabalho manual necessário para o funcionamento da escola é, assim, considerado nessas escolas como elementos importantes para o processo de aprendizagem. “Mais do que as escolas serem simplesmente ‘aparelhos ideológicos’, como na concepção de Althusser, as escolas do MST são também espaços de trabalho que permitem o desenvolvimento de relações sociais alternativas de produção” (TARLAU, 2013, p. 12, tradução nossa).

Outro importante componente da filosofia da educação que embasa as práticas pedagógicas do MST e que também contribui para o desenvolvimento das novas relações sociais de produção nas áreas rurais do Brasil em que o movimento vive e atua é a concepção da educação enquanto campo de aprendizado para a cooperação. Em sua publicação de 1996, o MST afirma que, na maior parte do tempo, os estudantes das escolas tradicionais aprendem a cultura do individualismo, do isolamento e do conservadorismo que, culturalmente, carregamos conosco. Por isso, para o MST, é necessário lutarmos por uma educação que seja intencionalmente baseada em uma cultura de cooperação e em uma incorporação criativa de aulas que tratem da história da organização coletiva do trabalho (TARLAU, 2013).

No relato acerca de sua experiência nas escolas dos assentamentos, Tarlau nos fala que, nos locais onde o MST possui um alto nível de autonomia sobre a administração da escola, os estudantes são organizados em pequenos coletivos, chamados de “núcleos de base”. Esses núcleos são vistos como a base organizacional das escolas, em oposição às estruturas escolares tradicionais em que indivíduos atuam individualmente. Se um aluno ou aluna tem um problema, ele ou ela discute primeiramente a sua questão com um dos núcleos de base, e o coletivo leva, então, o assunto para a comunidade escolar ampliada. Sobre essa forma de organização, a autora cita o educador russo Anton Makarenko: “O coletivo é um organismo social vivo e, por isso, possui órgãos, atributos, responsabilidades, correlações e interdependências entre suas partes” (TARLAU, 2013, p. 13, tradução nossa).

Ainda sobre essa citação, Tarlau amplia sua reflexão, estabelecendo uma dissociação entre um coletivo e uma soma de individualidades:

Essa citação é importante porque faz uma clara distinção entre um grupo de indivíduos e um verdadeiro coletivo, que assume características próprias e atributos distintos da soma de suas partes. Por meio da organização das escolas em coletivos estudantis de “núcleos de base”, o MST tenta emular a visão dos coletivos como organismos vivos, diferentes da soma de indivíduos. A esperança é que os alunos experimentem o que significa submeter sua individualidade a uma coletividade maior. [...] A ênfase pedagógica do MST no ‘coletivo’ desafia as relações sociais individualizadas e oferece, como alternativa, processos de trabalho coletivos. (TARLAU, 2013, p. 13, tradução nossa).

Tendo experienciado a pedagogia elaborada pelo MST em seus assentamentos, Tarlau reconhece os limites que a prática pedagógica dessas escolas impõe para os ideais nos quais se inspiraram os educadores desse grupo, mas identifica, por outro lado, o valor desse movimento educacional que tem, potencialmente, desdobramentos políticos:

Tenho argumentado que as escolas têm um potencial (limitado) para romper com as relações sociais dominantes. No caso do MST, essa ruptura significa reparar a separação histórica entre ‘concepção’ e ‘execução’ no processo de trabalho; substituir o individualismo por formas coletivas de trabalho, produzir contracultura nas escolas e vincular as escolas a uma estratégia política coerente. (TARLAU, 2013, p. 17, tradução nossa).

1.5 Relação entre a concepção de trabalho historicamente constituída e aquela utilizada nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer

Feita a incursão pelos países acima citados, em momentos históricos distintos, destacamos algumas questões que nos servirão no propósito de compreendermos essa nova abordagem pedagógica — a Pedagogia do Fazer.

Pudemos identificar a dissociação que se estabeleceu, historicamente, entre o universo do trabalho intelectual e aquele do trabalho manual. Também percebemos uma razão socioeconômica para essa distinção, uma vez que ela tornou possível a existência de uma classe trabalhadora a serviço de uma classe “pensante” (DUMONT, 1977). O modelo de educação tradicional estabelecido nos países mencionados nos quatro textos, segundo os autores, serve à manutenção dessa estratificação social. Em cada um dos artigos, encontramos referências a esse processo. Em alguns deles, no entanto, vimos surgir esforços que buscaram ou buscam uma ruptura com essa já cristalizada estrutura social e educacional. A requalificação e ressignificação do trabalho manual nos ambientes escolares assume papel relevante nos movimentos de ruptura relatados nos textos selecionados.

Nos dois casos em que pudemos acompanhar esses movimentos — na China e no Brasil — observamos que a ressignificação do trabalho manual é tida como necessária para uma transformação de cunho socioeconômico. Na perspectiva dos movimentos educacionais relatados, requalificar o trabalho significa colocar a classe trabalhadora em igualdade social e econômica em relação à classe pensante, que se constituiu historicamente como classe dominante.

A tentativa de levar o trabalho manual para dentro da escola, de dar a ele centralidade nos ambientes escolares, serve, assim, a um escopo político-econômico também. Se, de um lado, a classe dominante se valeu do trabalho como ferramenta pedagógica para manter a classe trabalhadora em seu lugar tradicional de atuação, usando do ambiente da escola para a glorificação do trabalho manual, por outro lado, alas progressistas da sociedade defenderam o uso do trabalho manual nas escolas com o objetivo de garantir uma equidade social e econômica, ao tentarem colocar a classe trabalhadora, pelas vias da educação, em posição de igualdade em relação àquela “pensante”.

Mas será que, nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, o sentido do uso do trabalho como ferramenta pedagógica é o mesmo? Queremos voltar à pergunta tão bem colocada pela autora Tina Tomasi (1980, p. 25) em seu texto: “de que forma estudo e trabalho podem contribuir em igual medida, em uma escola moderna, para a educação social e humana de todos?”.

Podemos buscar resposta para essa pergunta na fala do educador Tobias Hartkmeyer, ao lançar os princípios da Pedagogia do Fazer e descrever o sentido do chamado “*complete environment*”: “Por ‘completo’ entendemos um espaço relacional em que o ser humano tem uma relação prática, respeitosa e fértil com o solo, com as plantas, com os animais e com outras pessoas.” (CSA Hof Pente, 2021, *on-line*, tradução nossa). Podemos inferir, assim, que o sentido do uso do trabalho enquanto ferramenta pedagógica, para os idealizadores da Pedagogia do Fazer, não se encontra unicamente ou prioritariamente em uma necessidade econômica, mas na necessidade humana de instituir espaços relacionais, espaços de convivência e espaços de diálogo, a partir dos quais o ser humano possa se autoeducar. Aqui talvez esteja a chave para compreendermos as possibilidades do uso do trabalho manual nos ambientes escolares modernos, de modo que trabalho e estudo possam contribuir igualmente para a educação de todos e todas, como sugere Tomasi (1980).

Nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, o trabalho é, ele próprio, o ensejo para a instituição de tais relações de diálogo e o cenário no qual elas se estabelecem. A demanda efetiva pela resolução de questões práticas relativas ao trabalho impulsiona as crianças a estabelecerem vínculos na busca por essas resoluções. Instituir relações de diálogo (que envolve a escuta, naturalmente) com o mundo, com os outros e com si mesmo(a), a partir de uma demanda verdadeira e latente do entorno — eis o sentido primeiro para a incorporação do trabalho manual nos ambientes escolares na perspectiva da Pedagogia do Fazer (HARTKEMEYER, 2017a).

Assim, o trabalho manual executado nos contextos escolares, em parceria com os colegas e educadores, em uma relação de cooperação e em observância às necessidades do ambiente — o que significa estar em diálogo também com o entorno e com si mesmo(a) — seria a justificativa para a presença do trabalho manual nas escolas da Pedagogia do Fazer, para além de questões econômicas, sociais ou políticas.

Revalorar o trabalho nessa perspectiva exige esforço ainda maior, porque significa, em primeiro lugar, libertá-lo ou livrá-lo das questões econômicas a que ele sempre serviu e das questões e tensões sociais nas quais ele sempre teve papel relevante. Significa, em verdade, encontrar o valor do trabalho manual em si próprio.

Para nos lançarmos nesse caminho, precisamos, em primeiro lugar, definir o que entendemos por diálogo. Em um segundo momento, e a partir de nossa pesquisa empírica, iremos investigar como o trabalho enseja relações de diálogo nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer — diálogo com o entorno e com os(as) parceiros(as) de trabalho, ouvindo sempre as necessidades e as demandas de si e do(a) outro(a) (seja ele ambiente, seja ele indivíduo) e atuando a partir das necessidades que se colocam, prementes.

1.5.1 O diálogo na perspectiva da Pedagogia do Fazer

Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas, alumbrava meu horizonte quando me fazia sentir no corpo as lições que a natureza havia lhe dado. Meu pai não tinha letra, nem matemática, mas conhecia as fases da lua. [...] Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como um médico à procura do coração. (VIEIRA JÚNIOR, 2019, p. 99-100).

Ao falar da *Freie Hofschule Pente*, Tobias Hartkemeyer aponta para o diálogo como um dos princípios basilares que sustentam a iniciativa, responsável pelo cultivo saudável da comunidade que forma o entorno educativo da criança: “O cultivo da terra é central para a fazenda [onde está localizada a escola]. O cultivo da Comunidade também é importante e isso pode ser desenvolvido através dos processos de diálogo e de uma abordagem que combine trabalho, arte e música.” (HARTKEMEYER, 2017b, tradução nossa).

Nas notas de rodapé desse artigo de Harkemeyer (2017b), encontramos o seguinte: “O processo de diálogo inspirado em David Bohm é um elemento central no CSA Hof Pente”. O processo dialógico a que Hartkemeyer se refere tem seus fundamentos explicitados no *site* do Instituto Alemão para o acompanhamento de processos dialógicos²: “O diálogo a que nos referimos é um método de comunicação moderno baseado em David Bohm e Martin Buber, que não se trata nem de

² Disponível em: <https://dialogprojekt.de>

convencer, estar certo ou vencer, nem de brilho retórico” (German Institute for Dialogue Process Support: “The Project”, *on-line*, tradução nossa).

Buber (1982), referência, portanto, para o processo dialógico que se pretende criar na primeira escola a adotar a Pedagogia do Fazer, argumenta em favor da criação de um espaço relacional, onde o sujeito possa se engajar em um diálogo que expressa comprometimento com o outro, por meio do que ele chamou de “relação Eu-Tu”, como explicita Maycon Renan da Silva, em seu artigo *Eu e Tu como proposta dialógica em Martin Buber*:

A palavra-princípio Eu-Tu refere-se a uma atitude de encontro do Eu e do outro que se está em face. Encontro onde acontece a reciprocidade, a vida dialógica. [...] Para Martin Buber o indivíduo somente pode realizar-se de maneira plena através de um comprometimento verdadeiro com o próximo. Isso somente ocorrerá quando ele efetivar uma relação de diálogo e comprometimento com o outro, por meio da relação Eu-Tu. (SILVA, 2021, p. 67).

A possibilidade de conexão Eu-Tu, através da elocução, assume, para Bohm e Peat (2000), papel fundamental na superação de muitos dos desafios que se colocam atualmente para a humanidade, exatamente pelos significados compartilhados que surgem na interação semioticamente mediada e que, segundo ele, permitem que a criatividade seja liberada:

Propõe-se que uma forma de diálogo livre possa ser uma das formas mais eficazes de investigarmos a crise que a sociedade enfrenta e, na verdade, toda a natureza e a consciência humana atual. Além disso, queremos crer que tal forma de livre troca de ideias e informações seja de fundamental relevância para transformar a cultura e libertá-la da desinformação destrutiva, para que a criatividade possa ser liberada. (BOHM; PEAT, 2000, p. 240).

Ao analisarmos, nesta pesquisa, de que maneira as experiências de trabalho manual enquanto fazer pedagógico podem se constituir não somente como aprendizagem de ofícios, mas enquanto palco e possibilidade de criação de interações sociais, teremos a dialogicidade, como um dos objetos centrais de observação e análise, uma vez que o trabalho fomenta situações de diálogo e, ao mesmo tempo, é por ele constituído e significado.

Mas se o diálogo nessa perspectiva não pressupõe, como afirma Buber (1982), convencer o outro, e sim o comprometimento verdadeiro com o próximo, como poderia se estruturar um espaço educativo que desse ensejo a relações dialógicas dessa

natureza? Em uma entrevista, Tobias Hartkemeyer define, em linhas gerais, esse ambiente educativo, que, segundo ele, deve ser capaz de definir espaços compartilhados de confiança:

Isso significa que é importante que os participantes do diálogo criem um espaço compartilhado de confiança. Um diálogo prospera através de contrastes, intensidade/densidade e em altos e baixos. Nossa são um problema. Nos esquecemos de como aprendemos a andar e falar através de um processo de erro e pesquisa. E ignoramos o fato de que apenas uma atitude de aprendizagem aberta produz criatividade. (German Institute for Dialogue Process Support: “Teachable and Learnable Discipline”, *on-line*, tradução nossa).

No mesmo *site* em que essa entrevista foi divulgada, podemos encontrar um artigo de Horst Siebert, professor do *Institute for Adult Education*, da Universidade de Hanover – Alemanha. Nesse artigo, Siebert indica a mudança de paradigmas sociais nos quais estão inseridos os movimentos orientados por processos dialógicos:

[...] há uma mudança de ênfase, de uma visão de mundo normativa para uma interpretativa. As palavras-chave para essa mudança de percepção são [...] o distanciamento em relação às reivindicações dogmáticas de verdade e o reconhecimento de uma pluralidade de construções da realidade, além do distanciamento em relação à sociedade da informação (com sua abundância incapacitante de informações), caminhando em direção a uma sociedade de comunicação e aprendizagem. (German Institute for Dialogue Process Support: “New Culture of Conversation”, *on-line*, tradução nossa).

Essa mudança de paradigmas também é apontada no artigo *From constructivism to dialogism in the classroom. Theory and learning environments*, publicado no *International Journal of Educational Psychology* (MELLO, 2012). No artigo, Mello (2012) apresenta e discute o movimento que parte das teorias de aprendizagem próprias da sociedade industrial para as teorias de aprendizagem que surgem da e para as sociedades definidas como “dialógicas”. Segundo a autora,

[...] A virada dialógica da sociedade também encontrou expressão nas teorias da aprendizagem. Nesse sentido, alguns estudiosos falam de uma virada dialógica da psicologia educacional (Racionero & Padrós 2011). Essa virada implica, por um lado, colocar a interação e o diálogo no centro das atuais explicações em relação à aprendizagem humana e [por outro lado], projetar ambientes de aprendizagem interativos que respondam à forma como as pessoas aprendem em sociedades dialógicas. (MELLO, 2012, p. 133, tradução nossa).

Para a autora, na sociedade da informação, em que a produção de conhecimento assumiu a forma de “*networks*” entre indivíduos, grupos e instituições, a aprendizagem passou a acontecer em diferentes locais e na interação entre diferentes pessoas. Dadas essas profundas mudanças sociais observadas a partir da segunda metade do século XX, que aumentaram o uso da comunicação como meio para a solução de problemas de forma coletiva,

[...] uma das abordagens mais influentes no ensino e na aprendizagem é a Aprendizagem Dialógica (Flecha, 2000; Freire, 1970, Wells, 2001), que se baseia nos pontos fortes das teorias de aprendizagem anteriores, mas as supera ao fundir as contribuições dialógicas mais importantes de diferentes discípulos com o objetivo de alcançar uma compreensão mais profunda de como as pessoas criam conhecimento juntas. (MELLO, 2012, p. 146, tradução nossa).

Como indicam as referências apontadas nos parágrafos acima, trataremos do diálogo, acreditando — como sugere Roseli de Mello (2012) — que a nossa sociedade atual anseia por modelos pedagógicos que contemplem a necessidade humana de relações dialógicas verdadeiras e efetivas: “A interação é um fator impulsionador do desenvolvimento. Mas todos os tipos de interações são igualmente eficazes na condução do aprendizado?” (MELLO, 2012, p. 134, tradução nossa). Os idealizadores da Pedagogia do Fazer argumentam em favor de uma interação que tenha como princípio a cooperação; e as situações de trabalho seriam particularmente favoráveis na instituição desses espaços relacionais cooperativos, por possibilitarem um comprometimento verdadeiro com o(a) próximo(a). Esse comprometimento, em uma relação dialógica, é a responsabilidade com tudo aquilo com que nos relacionamos.

Essa é a atmosfera que se encontra na obra de Goethe: toda a criação ainda não está pronta. A Terra ainda não está pronta. O ser humano ainda está muito pouco pronto. Assim, me volto para a observação da natureza a partir desse olhar: “O que a natureza quer se tornar?”. Ao ouvi-la, desenvolvemos o sentimento de responsabilidade para com a Terra. (GUTTENHÖFER, 2021, n.p., livre tradução da autora).

Essa capacidade de “saber ouvir a natureza” está brilhantemente representada — de forma poética — na passagem do livro *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior (2019), com a qual abrimos o subitem 1.5.1. Nessa obra, podemos contemplar algo que a humanidade foi deixando de cultivar ao longo de sua história: a possibilidade de “dialogar” com a própria terra, em que está implícita uma capacidade de ouvir a terra

e as suas demandas, como afirma o educador Peter Bieckarck, um dos principais nomes na consolidação da Pedagogia do Fazer no Brasil:

Creio que uma constatação motivadora para a Pedagogia do Fazer é a do distanciamento (isolamento) da sociedade atual em relação à Terra [...]. Com a sucção promovida pelo desenvolvimento da tecnologia para uma existência na realidade virtual, os seres que chegam a este mundo necessitam ter a oportunidade de poderem estabelecer vínculos de empatia com a Terra mãe, organismo/palco para seu desenvolvimento. Estes vínculos requerem a presença de pessoas comprometidas em suas ações, em seu trabalho [...] sendo essa uma premissa pedagógica cada vez mais necessária e imprescindível. (BIECKARK, 2021, n.p.).

Nosso trabalho de campo na pesquisa empírica buscou elementos que apontassem para a criação de espaços relacionais com essas qualidades aqui indicadas, nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer.

2. OLHARES EPISTEMOLÓGICOS

São três as questões que pretendemos responder ao longo de nossa pesquisa. Para cada uma delas, definimos correntes teóricas que podem auxiliar em nossas reflexões ao dialogarmos com os respectivos autores que as defendem.

A fenomenologia, a partir da compreensão de Merleau-Ponty (1999), nos servirá de apoio ao buscarmos entender como a Pedagogia do Fazer e o entorno educativo organizam os trabalhos manuais e as relações inerentes a eles a partir da vivência dos ofícios primordiais humanos, como base para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Os princípios da *Bildung*, na perspectiva Goethiana, nos aproximam da segunda questão que norteia nossa pesquisa, dando subsídios para compreendermos como as vivências proporcionadas nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer ensejam a significação do trabalho manual por parte das crianças, requalificando-o em relação àquele constituído historicamente.

As teorias de matriz dialógica e a chamada ciência do entre, que defende a variabilidade de saberes, por sua vez, serão referência ao nos aproximarmos da terceira questão que norteia nosso projeto: “De que maneira a vivência dos trabalhos manuais, enquanto fazer pedagógico, pode se constituir não somente como aprendizagem de ofícios, mas enquanto palco e possibilidade de criação de interações sociais, em que os indivíduos se mobilizam em trocas espontâneas e verdadeiras?”

Iremos, agora, apresentar brevemente o espaço e contexto em que transitam os autores que se dedicaram ao estudo e aprofundamento nas correntes teóricas elencadas acima.

2.1 A poética da imaginação, percepção e experiência: uma compreensão fenomenológica

Importante ressaltar que alguns dos princípios nos quais se fundamenta a *Handlungspaedagogik* são compartilhados por outros ao redor do mundo que comungam da percepção de que se faz urgente possibilitar as aprendizagens fundadas nas vivências no/do mundo, com e a partir da natureza. O *Center for Ecoliteracy* (Centro para Alfabetização Ecológica), na Califórnia, fundado por Fritjof Capra, reconhece que as crianças precisam vivenciar e compreender como a natureza

sustenta a vida e como podemos viver de acordo com essa compreensão (CAPRA, 2007). O centro encoraja as escolas a ensinar e multiplicar nos ambientes educativos as práticas sustentáveis. O termo “*ecoliteracy*” é usado no intuito de pontuar o fato de que, quando nos lembramos de que nós somos a natureza — enquanto parte integrante e indissociável dela — surge outra linguagem da qual, hoje em dia, temos que nos apropriar novamente. A esse processo deu-se o nome de “alfabetização ecológica”.

Também o *Slow School*, nomeado em referência ao movimento *Slow Food*³, propõe que os processos inerentes à natureza formem a base do próprio currículo adotado pela escola, como afirma Carl Honorè em seu livro “Sob pressão: criança nenhuma merece superpais” (HONORÈ, 2009). O movimento *Slow School* entende que o tempo e o ritmo da natureza se opõem ao ritmo da pedagogia tradicional — com sua ênfase nos aspectos intelectuais da aprendizagem e em todas as provas, os testes e os *rankings* que surgem como consequência disso. Essa pedagogia (que definimos aqui como bancária ou mecanicista) teria criado, ao longo dos anos, um modelo a que chamaram *Fast School*, por ser orientada por exigências socialmente padronizadas, que impõem um ritmo frenético aos processos de aprendizagem.

Nos dois movimentos citados, quando avaliamos as possibilidades que o ambiente oferece ao processo de aprendizagem das crianças e adolescentes, é importante considerarmos tanto os aspectos objetivos dos aprendizados que surgem das vivências realizadas nesse ambiente quanto os aspectos mais subjetivos da construção das imagens que vão permear a percepção.

Para tratarmos desses elementos, tão próprios da subjetividade humana, optamos por uma abordagem fenomenológica que muito poderá contribuir com nossas investigações acerca da criança que experimenta o mundo e, a partir dessas experiências, o significa, bem como compartilha esses significados com os(as) colegas com quem desenvolve suas atividades práticas. Segundo Maurice Merleau Ponty,

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que

³ Movimento e organização não governamentais fundados por Carlo Petrini em 1986, tendo como objetivo promover uma maior apreciação da comida e uma produção que valorize o produto, o produtor e o meio ambiente.

formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18).

Para Merleau-Ponty (1999, p. 13), “Buscar a essência do mundo é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização”. Ou, em outras palavras, devemos fazer um esforço consciente para reencontrarmos o contato “ingênuo” com o mundo, antes da reflexão sobre ele. A fenomenologia busca, assim, retornar às coisas mesmas, e isso significa “retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 4). Para retornar ao mundo anterior ao conhecimento, faz-se necessário, nessa perspectiva, experimentá-lo, pois a experiência é aquela que produz sentido.

E não seria essa, exatamente, a proposta da Pedagogia do Fazer, que tomamos aqui como objeto de estudo? Alçar a experiência do mundo ao lugar de produtora de sentido e sobre ela ou a partir dela desenvolver significações compartilhadas, tornando vivo o conhecimento? Afirma Merleau-Ponty (1999, p. 9): “O ‘Cogito’ deve revelar-me em situação, e é apenas sob essa condição que a subjetividade transcendental poderá, como diz Husserl, ser uma intersubjetividade.”

Na Pedagogia do Fazer, a vivência ou a experiência são fundantes e se deslocam, portanto, para a centralidade dos processos educativos dentro da escola. A experiência do mundo, nas escolas que adotam essa proposta, não é acessória, mas é a própria ação no mundo que irá significar e vivificar o que alcança a criança pela via do pensar. Só assim poderiam as crianças ter acesso à essência de todas as coisas.

Rudolf Steiner falava da necessidade de iniciar qualquer processo de conhecimento pelo movimento, pela ação no mundo, pelo que ele chamou de “querer” — que abriria, então, as portas para o “pensar”, tornando-o vivo e vinculado ao mundo (LANZ, 2016). Ora, em nosso momento histórico atual, em que as possibilidades de movimento e de ação no mundo se tornam sempre mais escassas, a proposta da Pedagogia do Fazer torna-se relevante. E encontra suficientes justificativas na perspectiva fenomenológica, que exalta a busca da essência pela via da experiência, compreendendo que as essências não são metas, mas caminhos para alcançarmos o que Merleau-Ponty chamou de “campo da idealidade”:

[...] nosso engajamento efetivo no mundo é justamente aquilo que é preciso compreender e conduzir ao conceito e que polariza todas as nossas fixações

conceituais. A necessidade de passar pelas essências não significa que a filosofia as tome por objeto, mas, ao contrário, que nossa existência está presa ao mundo de maneira demasiado estreita para conhecer-se enquanto tal no momento em que se lança nele, e que ela precisa do campo da idealidade para conhecer e conquistar sua facticidade. [...] As essências de Husserl devem trazer consigo todas as relações vivas da experiência, assim como a rede traz do fundo do mar os peixes e as algas palpitantes. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 11).

Importante, ainda, tratarmos da questão da percepção dentro da fenomenologia da qual queremos, aqui, nos aproximar. Para Merleau-Ponty (1999, p. 1), a fenomenologia se definiria por “filosofia transcendental [...] para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável”. Esse esforço no sentido de suspender quaisquer afirmações acerca do mundo antes de vivenciá-lo sugere que a percepção do mundo seja valorizada enquanto elemento central em todo processo de conhecimento.

A percepção, para Merleau-Ponty, deve prescindir de qualquer síntese que a julga ou contextualiza. Ater-nos a essa percepção e nos deixar impregnar das imagens que ela suscita seria um esforço genuinamente científico, para a produção de uma ciência de cunho fenomenológico. “O real deve ser descrito, não construído ou constituído. Isso quer dizer que não posso assimilar a percepção às sínteses que são da ordem do juízo, dos atos ou da predicação.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5).

Enquanto o fazer das crianças em muitas escolas é levado para as aulas, e sobre ele muitas considerações são feitas no intuito de tê-lo como conteúdo, nas escolas que tomamos aqui como objeto de estudo, as experiências no mundo e as percepções que emanam delas encontram sentido em si mesmas. A questão, para Merleau-Ponty, é descrever a percepção do mundo como aquilo que funda para sempre a nossa ideia de verdade:

Buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade. [...] O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Tendo em vista o que nos interessa neste trabalho, podemos afirmar que a percepção, desprovida de contextualizações ou análises prévias, mas, ainda assim, mobilizada pela imaginação, irá nos servir em nossas observações e análises, pois tal compreensão se aproxima, como explicitamos anteriormente, dos princípios da escola

que tomamos como objeto de estudo. Teremos, assim, na fenomenologia de Merleau-Ponty, um dos fundamentos teóricos de nosso trabalho, que conduzirá nosso olhar na observação do entorno educativo e de como ele estrutura a vivência dos ofícios primordiais humanos como base para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

2.2 O princípio da *Bildung* na perspectiva Goethiana

Ao tratarmos do trabalho como fazer pedagógico e da centralidade que ele ganha nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, precisaremos compreender a significação que o próprio conceito de trabalho adquire para as crianças inseridas nesse contexto, buscando respostas à segunda questão que mobiliza nossa pesquisa: “Como as vivências proporcionadas na escola ensejam a significação e nova valorização do conceito de trabalho manual?”

A representação enquanto mediação da comunicação humana e da ação social nos interessa sobremaneira, uma vez que é nesse espaço que o conceito de trabalho será significado e ressignificado, ganhando sentido compartilhado pelos diferentes atores envolvidos nas ações de trabalho das escolas que adotam a Pedagogia do Fazer.

A comunicação, mobilizada na ação social, é, portanto, basilar na construção de significados — como irão afirmar nosso(as) entrevistados(as) — nos ambientes em que se organizam os ofícios primordiais humanos, porque ela tira as representações do âmbito da individualidade e as coloca no espaço compartilhado das relações. A atividade intercambiante com o(a) outro(a) e com o mundo, pela qual as representações são, então, formadas, está na base da autoeducação e autoformação, na perspectiva Goethiana:

Goethe extrai da fonte que possui princípios de perigo — o cotidiano em condições modernas — a salvação do seu processo existencial, ao conceber a formação humana (*Bildung*) como autoformação, como autoeducação (*Selbstbildung*) [...]. Em momento algum, autoeducação e autoformação significam um sujeito [...] apartado de suas interações com o mundo e preocupado em fundamentar a realidade a partir do âmbito especulativo de suas representações do mundo, que surgem meramente da inventividade fortuita e abstrata de modelos representacionais. Pelo contrário, a autoformação humana é uma atividade intercambiante com o entorno natural e social. (BACH, 2020, p. 11).

Para além da ideia de representações compartilhadas como base para o processo de autoformação e autoeducação, Goethe também trabalha com a perspectiva da experiência que dá sentido às vivências. Essas últimas não seriam suficientes para dinamizar um impulso formativo, carecendo das relações para, então, tornarem-se experiência — essa, sim, fundante dos processos de formação:

[...] se ele [o indivíduo] não entende a vida, ao longo da própria vida, ele não age; é “agido” pelos acontecimentos, mas não é ator. Essa é a perspectiva Goethiana de formação, ligada a uma ideia de experiência (*Erfahrung*). Não basta a vivência (*Erlebnis*), embora essa seja fundamental. É necessário a experiência, ou seja, dar sentido à vivência — seja na perspectiva de relacionar vivência com experiência (formação da própria subjetividade), seja no sentido de tornar a vivência objeto de compartilhamento com experiências de outros. Essa é a ideia da *Bildung* Goethiana, de forma muito sumária. (BISOL, 2021).⁴

Podemos, portanto, supor, que, na perspectiva da Pedagogia do Fazer, são as experiências com o trabalho manual (que conectam o indivíduo a si mesmo, ao outro e ao mundo) responsáveis por transformar vivência em experiência, instituindo processos autoformativos. “A experiência humana, base fundante da fenomenologia de Goethe, torna-se através de Steiner (2004) [...] o vórtice do dinamismo pedagógico: o sujeito aprendiz se conecta ao mundo através de suas experiências.” (BACH, 2020, p. 4).

Essa compreensão da educação como promotora da relação do sujeito com si mesmo, com o(a) outro(a) e com o ambiente/natureza está presente na própria etimologia da palavra *Handlung*, que identifica a abordagem pedagógica com que estamos trabalhando (*Handlungspädagogik*). A filósofa italiana Benedetta Bisol fala dos conceitos que permeiam a concepção de *Handlung*:

Fazer não é uma tradução literal de *Handeln* [de onde deriva *Handlung*]. A tradução mais precisa seria agir. Então, *Handlungspädagogik* seria ‘pedagogia da ação’, mais literalmente. O ponto não é o fazer, é o fazer algo com vontade e ciência de fazer, o que significa ‘agir’. [...] Também partindo dessa análise etimológica, você pode reconstruir referências do final do sec. XVIII, em que *Handlung* se torna uma palavra-chave para definir a existência humana. [...]; a ideia de agir significa, por um lado, mergulhar na natureza (humana), utilizar todos os seus recursos e habilidades naturais [...] e, por outro lado, se trata de ir além do que é dado por natureza — o mero instinto e disposição natural, imediata, espontânea. *Handlung*, no sentido mais pleno, é a espontaneidade [...] moralmente qualificada, de acordo com princípios

⁴ Comunicação oral videogravada proferida em 1 de outubro de 2021, em Brasília, na sessão pública de qualificação de mestrado da autora, realizada on-line por meio de plataforma de videoconferência.

que não são individuais, mas estão no horizonte do universal. É um ideal [...] em que os seres humanos estão em harmonia consigo mesmo, com os outros e com a natureza como um todo. (BISOL, 2021).⁵

Outro elemento precisa ser considerado quando falamos da *Bildung* alemã: em sua base — principalmente na concepção dos neo-humanistas, pelos quais o termo ganhou relevância na cultura alemã (2019) —, a ideia de formação humana não está restrita a uma formação intelectual e cognitiva, que produziria o homem “letrado” — a formação se passa, nessa perspectiva, também pela ação no mundo, em relação muito íntima com ele, como afirma o sociólogo Pedro Giovanetti Pires:

Da autoria de Wilhelm von Humboldt é um fragmento intitulado *Theorie der Bildung des Menschen* (Teoria da formação do ser humano). [...] Desde o início do fragmento, Humboldt deixa claro que a formação do ser humano não deve dirigir-se à aquisição de capacidades determinadas, mas para a elevação das forças do indivíduo como um todo, muito embora esse desenvolvimento geral necessite das várias competências isoladas. O ponto central de seu argumento é que, para o aperfeiçoamento das forças que o homem traz em si, é necessário o contato com o que lhe é exterior; portanto, a formação se constrói na vinculação entre eu e mundo: [...] ‘...disso importa-lhe não o que adquira com o conhecimento, nem o que produza em virtude da eficácia, mas somente o enobrecimento e melhora interiores de si mesmo, ou ao menos a satisfação da inquietude que o consome no íntimo’ (Humboldt, 2006, p. 215). [...] Ou, por outras palavras, que o indivíduo seja capaz de abarcar cada vez mais mundo no seu ‘eu’. (PIRES, 2016, p. 300).

O historiador Alexandre Alves afirma algo similar, referenciando-se em Reinhart Koselleck ao dizer que:

Segundo Koselleck, [...] como desenvolvimento pleno de todos os lados da pessoa humana, *Bildung* não leva à contemplação passiva da alta cultura, mas compele o indivíduo a agir no mundo, comunicar-se e empenhar toda sua energia pelo bem da sociedade. Estímulo à *vita activa* e não ao cultivo egoísta da interioridade. Por isso, a sociabilidade é um de seus elementos constitutivos. (ALVES, 2019, p. 9).

Podemos supor, portanto, que os ofícios primordiais humanos, enquanto ação individual e coletiva no ambiente, promovendo vinculação entre eu e mundo, também estariam contemplados nesse impulso de formação, na perspectiva da *Bildung* neo-humanista, crença essa reforçada por esse trecho de Humboldt (2006, p. 225 *apud* PIRES, 2016, p. 301-302): “para poder vincular a cada passo dado a noção de

⁵ Comunicação oral videogravada proferida em 1 de outubro de 2021, em Brasília, na sessão pública de qualificação de mestrado da autora, realizada on-line por meio de plataforma de videoconferência.

propósito final, intenta-se tornar concludentes o saber e o agir dispersos e transformar a mera erudição em formação erudita [...]”.

Com Goethe (1995), a noção alemã de formação adquire contornos um pouco distintos. Para o autor alemão, a *Bildung* se refere — como explicita em seu romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* — ao desejo de cultivar e desenvolver as forças latentes da personalidade, mas seu conceito de formação problematiza também a situação do burguês na sociedade. Sabe-se que Goethe já trazia, da juventude, duras críticas à noção de civilização, própria do classicismo francês, que, em seus romances mais tardios, se transforma em elaborados questionamentos à sociedade burguesa (PIRES, 2016).

O impulso de autoeducação, nos romances de formação de Goethe, esbarra nas exigências sociais ligadas aos aspectos financeiros e, poderíamos dizer, utilitaristas de que se reveste a ação humana no mundo: “Não lhe cabe perguntar ‘Quem és tu’, e sim ‘Que tens tu? Que juízo, que conhecimento, que aptidão, que fortuna?’. [...] ele, para se fazer útil de um determinado modo, deve descuidar de todo o resto.” (GOETHE, 2006, p. 286 *apud* PIRES, 2016, p. 287). Ou, ainda: “De que me serve fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias? E de que me serve também colocar em ordem uma propriedade rural, se comigo mesmo me desavim?” (GOETHE, 2006, p. 284 *apud* PIRES, 2016, p. 296).

Nessas falas, está presente a percepção de que o destino do homem burguês é ser sempre útil de alguma forma, e, por isso, o esforço no sentido de se formar e desenvolver sua personalidade, dentro do amplo conceito alemão de cultura (*Kultur*), se perde, como afirma Pires (2016). O processo pelo qual o conceito inicial de *Bildung* é, aos poucos, apropriado por interesses políticos e sociais que nada tinham a ver com as raízes de seu significado é assim descrito por Alves:

Na medida em que se institucionalizou no sistema escolar, *Bildung* passou a ser sinônimo de cultura geral e se evidenciou sua função de distinção social em detrimento de sua função integradora e socializadora. [...] Na segunda metade do século XIX, com o clima crescente de nacionalismo e o movimento pela unificação da Alemanha, os conceitos de *Bildung* e *Kultur* se ligaram à instrumentalização das esferas da cultura e da educação. [...] Nesse período, *Bildung* também se torna marca distintiva do pertencimento à chamada burguesia culta (*Bildungsbürgertum*). O que lhe confere esse estatuto simbólico são os exames e títulos universitários. [...] Nessa chave de leitura, o conceito de *Bildung* passa a equivaler à posse de cultura geral e a ser visto como um símbolo de status que confere distinção social e estabelece a barreira que separa a classe média **culta** das camadas sociais **incultas**. (ALVES, 2019, p. 11, grifo do autor).

Muito diferente do conceito alemão de cultura, que estava, inicialmente, na base da perspectiva de autoformação, é o conceito de civilização, conforme ele se constituiu no decurso da história da França. No entanto, é dessa concepção que se aproxima a *Bildung* alemã, ao ser institucionalizada no sistema escolar do país.

Na França [...] os estratos superiores da burguesia foram rapidamente absorvidos pela aristocracia. [...] ambas falavam a mesma língua, liam os mesmos livros e observavam os mesmos códigos de conduta, fazendo do que antes era etiqueta cortesã uma característica nacional. Por etiqueta cortesã designamos aqui as convenções de estilo na conversação, na arte e na escrita, pelas quais a classe culta da França gostava de se distinguir das demais. [...] Nesse contexto, um homem polido, cortês, era sinônimo de um homem *civilizado*. [...] “E a consciência de sua própria superioridade, dessa *civilização*, passa a servir pelo menos às nações que se tornaram conquistadoras de colônias e, por conseguinte, um tipo de classe superior para grandes segmentos do mundo não europeu, como justificativa de seu domínio...” (Elias, 2011, p. 61). (PIRES, 2016, p. 290-291).

Podemos imaginar que essa noção de civilização, atrelada a uma distinção social dada pela erudição, espalhada no mundo pelas nações conquistadoras, lançou as bases para a ruptura entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa distinção muito serviu ao utilitarismo mercantilista — risco esse para o qual Goethe já alertava em seus romances de formação.

A visão utilitarista e a cisão entre o saber e o fazer também alcançaram as escolas, determinando, ao longo da história, as abordagens pedagógicas, como afirma o educador Jonas Bach:

Metodologias de ensino, didática, sistema de avaliação e currículos foram configurados, ao longo do tempo, para atender à demanda da ciência e da cultura civilizatória europeia, ou seja, os desdobramentos do intelecto como capacidade humana para explorar e dominar a natureza. Sob a orientação do utilitarismo como referência criadora de valores na era da industrialização, a educação nos séculos XIX e XX vai incorporando os ditames de que só possui valor o que é útil. Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo absorve a atenção pedagógica relegando a planos secundários outras faculdades humanas. (BACH, 2020, p. 2).

Outras faculdades humanas, mencionadas por Bach, se referem — ainda que não exclusivamente — também ao fazer humano e, portanto, à ação no mundo através do trabalho manual. Ao falar do filósofo italiano Agamben (2005), Bach (2020, p. 7) nos conta que “O autor resgata o princípio da Antiguidade, onde não havia a dicotomia entre o sujeito empírico — a pessoa no seu espaço e tempo e que tem a experiência

do seu entorno — e o sujeito transcendental ou cognitivo”. O inimigo histórico da educação do fazer e do sentir é, para Bach — em consonância com o que é posto por Goethe — o senso de utilitarismo pulverizado nas relações humanas: “O ser humano ganhou como maestra de sua conduta — para consigo mesmo, para com os outros e para com o meio ambiente — o jugo da racionalidade econômica, onde o que importa é a obtenção de algo proveitoso a si próprio.” (BACH, 2012, p. 23).

Alves também alerta para a funcionalização da educação, que a afastou dos ideais educacionais de formação integral do ser humano, baseada em processos de autoeducação:

A retórica pedagógica esconde o fato de que na chamada *sociedade de aprendizagem*, a formação tende a ser integralmente funcionalizada pelo sistema econômico, em nome de valores como eficiência, competitividade e flexibilidade. Nada poderia ser mais oposto a um ideal educacional fundado na autodeterminação do sujeito humano e na autonomia da cultura e do conhecimento. Daí a importância de revisitar o conceito alemão de *Bildung* nos dias atuais, que deve servir não como modelo a ser seguido, evidentemente, mas como contraponto às práticas atuais e como exercício para pensar a educação de outros modos. (ALVES, 2019, p. 2).

Entendemos que a Pedagogia do Fazer, ao trazer para o centro da sua abordagem pedagógica o fazer humano, pretende proporcionar ao indivíduo uma experiência, no sentido da *Bildung* Goethiana, na relação com o(a) outro(a) e com o ambiente, e pode, com isso, criar as condições para uma nova significação do trabalho manual, historicamente subvalorizado frente ao trabalho cognitivo e intelectual.

Com os elementos teóricos aqui postos — mais precisamente a *Bildung* Goethiana, com a crítica implícita que traz ao caráter utilitarista da experiência humana e, ainda, a valorização da experiência em contraposição à vivência, buscaremos identificar a constituição do significado atribuído ao trabalho manual por parte das crianças observadas.

2.3 As teorias de matriz dialógica: ciência do entre e variabilidade dos saberes

O conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação. Não pode haver conhecimento social a menos que seja formado, mantido, difundido e transformado dentro da sociedade, entre indivíduos ou entre indivíduos e grupos, subgrupos e culturas. (MARKOVÁ, 2006, p. 27).

O princípio de que não pode haver conhecimento social a menos que seja transformado entre indivíduos e grupos, defendido por Ivana Markovà (2006), embasa a concepção de Psicologia Social para a autora. Ainda que nosso campo de trabalho não seja o da Psicologia, podemos trazer essa reflexão para a área da educação, prescindindo de grandes esforços de adaptação. Podemos defender que, também na educação, o lugar privilegiado de inquérito é a zona que comporta a relação entre dois. Pois, como defende Jovchelovitch (2004, p. 21): “Categorias como a identidade, o eu, o discurso, a representação e a ação, para citar apenas algumas, são todas produzidas lá, no espaço do ‘entre’” e compõem, todas elas, os fenômenos da educação.

Assim, quando perguntamos: “Como a experiência do trabalho manual e o conceito de trabalho são significados pelas crianças nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer?”, estamos por certo transitando no espaço do “entre”, e é dele que pretendemos extrair subsídio para nossas análises.

Alçar o trabalho à centralidade dos processos pedagógicos requer não só uma significação desse conceito como também uma nova valoração. É necessário reconhecer, portanto, a riqueza dos saberes que estão impregnados nas diferentes ações que configuram o trabalho humano. Esta pesquisa pretende resgatar essa tal variabilidade de saberes, conforme defendida por Jovchelovitch (2004). Ao falar da Psicologia Social que se compreende como ciência do entre, a autora afirma que “É importante então reter, acreditar e lutar pela possibilidade de reconhecer não apenas a diversidade dos saberes, mas também a legitimidade e o status de suas diferentes formas” (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 28).

As teorias de matriz dialógica, problematizando as questões de representação, dialogicidade, linguagem e diferentes saberes, irão nos nortear na compreensão das possibilidades de criação de interação social nas experiências de trabalho, considerando o sujeito em desenvolvimento e formação, sempre na relação com o outro e com o ambiente.

Ao colocarmos os diálogos — consigo, com o outro e com o entorno — no centro de nossas observações, estamos cientes dos desafios que essa postura pode impor à pesquisa, pois considerar o sujeito nas relações dialógicas que compõem suas experiências implica ampliarmos nosso olhar para tentar abarcar um fenômeno que não se finda no indivíduo, mas se derrama para além dele. Portanto, é nas interações que se criam símbolos compartilhados — símbolos que irão alimentar os

diferentes níveis de *self*, constituintes da subjetividade do sujeito em desenvolvimento, como defendem Branco e Freire:

[...] os objetivos gerais e as práticas específicas do grupo, ao direcionarem concretamente as atividades de seus membros, retroalimentam posicionamentos por meio de ferramentas simbólicas legitimadas nas interações. (BRANCO; FREIRE, 2016, p. 29).

São as atividades — carregadas de simbologias, saberes e afetos compartilhados nas interações — que estão na base da experiência alemã *handlungspädagogik*. O movimento alemão pretende sistematizar as possibilidades de interação ativa com a natureza e com o(a) outro(a) através dos ofícios ditos “primordiais”, tendo a atividade e a atuação no mundo como elemento central do processo de desenvolvimento da criança.

No prefácio do livro de Rudolf Steiner, intitulado *Três palestras sobre pedagogia popular*, Peter Guttenhöfer traz os seguintes questionamentos:

Os sistemas de ensino modernos [...] não arriscam a alienar o ser humano das realidades da terra e de suas tarefas? [...] E não poderíamos nos perguntar se aqueles princípios sociais revolucionários de conhecimento da vida — que Steiner recomendou para os anos da adolescência, de maneiras modificadas e respectivas — precisariam ser expandidos para todas as idades, uma vez que a educação da criança e do jovem deve ser voltada para a terra, para uma cultura do altruísmo, por meio da qual a atual civilização do egoísmo possa ser superada? (GUTTENHÖFER, 2019 *apud* STEINER, 2019, p. 7).

Seria, então, pela atividade que a criança em desenvolvimento não só se coloca no mundo de modo a transformá-lo, a configurá-lo, mas também engendra relações sociais capazes de adquirir significado por meio da ação conjunta. Nas escolas que adotam a abordagem da Pedagogia do Fazer, todos os dias as crianças e adolescentes iniciam a manhã trabalhando — na lida com os animais, nos cuidados com a horta ou na produção na marcenaria ou serralheria.

O que defendem os idealizadores dessa abordagem pedagógica é que, ao possibilitar que as crianças trabalhem juntas, diante das necessidades e demandas que o trabalho naturalmente impõe, as relações sociais se efetivam, se fortalecem, se configuram no esforço coletivo por um objetivo comum; no calor dessas relações, que precisam ter uma significância compartilhada para que o trabalho seja levado a cabo, acredita-se que o desenvolvimento tanto cognitivo quanto afetivo é otimizado.

Podemos, assim, dizer que, na abordagem da Pedagogia do Fazer, a atividade ou ação no mundo representam condição fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano — em suas dimensões racional, afetiva e volitiva. Se é na atividade que o ser humano estabelece relações sociais significativas, é também no trabalho que os saberes culturais, familiares e individuais serão acessados. E, ainda, as relações de trabalho nas quais se engajam diariamente os(as) alunos(as) são, necessária e essencialmente, mediadas pela ação e pela palavra — essa última utilizada na sua forma mais espontânea, sem os filtros que o aprendizado formal geralmente impõe. O trabalho se torna também, nesse contexto, uma forma potente de diálogo.

Os autores Per Linell e Ivana Markovà buscam alcançar um sentido mais amplo e abstrato para o termo “diálogo”, que é compreendido por eles enquanto capacidade humana de dar sentido às coisas. Nessa perspectiva mais abrangente do termo, diálogo seria qualquer tipo de produção de conhecimento humano semioticamente mediado. A questão central em Linell e Markovà é de como adquirimos conhecimento a partir da interação, estando o foco desses autores nas mudanças e constituições plurais que surgem nas interações humanas:

[...] nos ocuparemos de um sentido mais abstrato e abrangente de “diálogo”. Essa qualidade que concederemos ao termo se refere a qualquer tipo de construção de sentido humano, prática semiótica, ação, interação, pensamento ou comunicação, desde que esses fenômenos sejam compreendidos “dialogicamente”. Com a noção mais ampla e abstrata de diálogo podemos, então, falar de “diálogo entre ideias” (Markovà et al., 2007, ch. 6) ou paradigmas (Linell, 2005a: ch. 6) [...] e a “exploração dialógica do ambiente”. (LINELL, 2009, p. 6, tradução nossa).

Se nos valermos dessa compreensão, podemos afirmar que o trabalho, no contexto escolar, é, também, uma forma significativa de diálogo e, portanto, de aquisição e produção de conhecimento, posto que se efetiva na interação com si mesmo, com o outro e com o mundo — interação essa mediada pela palavra, mas também pelo corpo, pelo movimento e pela ação.

Olhando, assim, para o trabalho (na fazenda, na marcenaria, na serralheria etc.) nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, de forma a compreendê-lo não somente enquanto aprendizagem de ofícios, mas também — e talvez principalmente — enquanto palco e possibilidade de criação de interações sociais afetivas, atividades significativas e coletivamente significadas em que os indivíduos se mobilizam em

trocas essencialmente dialógicas, procuraremos aproximar os princípios sobre os quais se sustenta a Pedagogia do Fazer e os autores até aqui mencionados.

Buscaremos, ao longo deste trabalho de mestrado, encontrar ulteriores pistas dessa possível aproximação, tendo, portanto, como referencial teórico, a perspectiva da dialogicidade.

3. METODOLOGIA

Como princípios que fundamentam nossa escolha metodológica, indicamos os seguintes: fazer ciência trilhando os caminhos da subjetividade humana; não abdicar do imponderável de suas relações; perseguir, de forma sistemática, todos os elementos sutis que determinam a forma através da qual o ser humano se coloca no mundo. Nessa perspectiva, os resultados observáveis são apenas indícios daquilo que vive no subjetivo e que permeia todas as nossas interações. Entendendo que o conhecimento é feito de relações, compreender o que pulsa nelas é tarefa difícil; no entanto, acreditamos que a ciência não pode se abster de perseguir esse objetivo. Do contrário nos tornaríamos, enquanto humanidade, reféns de uma ciência que não abarca os fenômenos na sua complexidade. Compartilhamos do entendimento de Bourdieu quando afirma que:

[...] todo o meu empreendimento científico se inspira, em efeito, na convicção de que não se pode acompanhar a lógica mais profunda do mundo social senão com a condição de submergirmos na particularidade de uma realidade empírica [...] para construí-la como 'caso particular do possível', segundo as palavras de Bachelard, isto é, como uma figura no universo finito das configurações possíveis. (BOURDIEU *apud* GONZÁLEZ REY, 2013, p. 24).

Submergir na particularidade de uma realidade empírica pressupõe buscar considerá-la em toda a sua complexidade. Esse é o objetivo deste trabalho. No contexto de uma escola, isso significa olharmos para os seus muitos atores. Sendo assim, como considerá-los nessa observação? Como abarcarmos, em nossa pesquisa, as diferentes significações em relação ao fenômeno considerado? Qual a metodologia capaz de integrar esses diferentes olhares? Estamos cientes da impossibilidade última de abarcarmos a inteireza inerente ao fenômeno, mas estamos compromissados com o desejo de, dentro de nossas limitações, levarmos em conta toda sua complexidade.

3.1 Fundamentação teórica da metodologia

Entendemos que, na escolha por uma metodologia, está implicada uma dada visão de mundo. A nossa nos filia à metodologia qualitativa. Esta — acreditamos — melhor poderá tratar da subjetividade do fenômeno sobre o qual iremos nos debruçar.

Nesta pesquisa, observaremos a centralidade do trabalho e das vivências na Pedagogia do Fazer, buscando compreender as formas de significação, por parte das crianças, do conceito de “trabalho” e das práticas de trabalhos manuais nos espaços em que se efetiva o fazer pedagógico. Tentaremos, ademais, entender como essas práticas de trabalho instituem espaços relacionais, criando relações dialógicas em uma escola que adota a proposta da Pedagogia do Fazer.

Como objetivos específicos, quisemos, em primeiro lugar, caracterizar a Pedagogia do Fazer em relação a suas práticas, seus processos e suas particularidades pedagógicas e socioculturais. Em segundo lugar, buscamos analisar de que forma as vivências de trabalho manual e o conceito de trabalho são significados pelas crianças na escola selecionada, que adota a Pedagogia do Fazer. Por fim, nos dedicamos a analisar e a compreender como se constituem as relações dialógicas (com o outro, com o espaço e com si mesmo) na realização dos trabalhos manuais e o papel do trabalho na criação e no fomento desses espaços relacionais.

Para alcançar esses objetivos, e pelos motivos expostos neste texto, fizemos uso da metodologia qualitativa de observação e análise do objeto em questão. Esse tipo de metodologia busca colocar no centro de suas considerações a subjetividade, permitindo o resgate da condição de sujeito ativo das pessoas que participam da pesquisa. No caso do nosso trabalho, queríamos que os participantes da pesquisa se vissem envolvidos(as) em uma dinâmica que favorecesse o diálogo. Nesse sentido, a investigação científica baseada no enfoque dialógico incorpora os olhares dos participantes da pesquisa, dos diferentes atores sociais que compõem o fenômeno observado (SASO; ALONSO, 2011). A metodologia qualitativa dialógica,

[...] por um lado, torna possível o desenvolvimento de uma teoria interpretativa de análise da realidade. Por outro lado, constitui um aprofundamento na metodologia crítica e inovadora. E, por último, permite superar uma das dualidades mais habituais nas ciências sociais: a relação sujeito/objeto. Constitui, assim, uma maneira de incorporar as opiniões e os interesses dos participantes, normalmente excluídos dos processos de legitimação científica. (SASO; ALONSO, 2011, p. 81, tradução nossa).

Nosso método-chave de investigação se situa na prática, usando os diálogos com e entre as crianças e os(as) educadores(as), as produções artísticas e as observações das interações espontâneas entre os participantes como evidências dos processos, os quais constituem os resultados da pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa

Desenvolvemos a parte empírica da pesquisa em uma instituição pioneira na adoção dos princípios da Pedagogia do Fazer no Brasil. A escola se define como um espaço escolar que aplica os princípios da Pedagogia Waldorf, ampliada pelo fazer consciente, e atende alunos do jardim de infância até o 12º ano do Ensino Médio. Ela é membra da rede internacional de escolas associadas à Unesco e está localizada em uma região historicamente dedicada à monocultura da cana-de-açúcar e marcada por baixos índices de desenvolvimento econômico e social.

A instituição se instalou em 2016 no local onde está atualmente, quando um grupo de famílias decidiu comprar uma antiga fazenda para criar uma comunidade de trabalho, moradia e estudo. Desde então, foram construídos e reformados espaços da fazenda para instalar salas de aula, refeitório, oficinas e áreas de agricultura e criação de animais. A escolha da escola em questão se deu por ela figurar como referência na adoção da Pedagogia do Fazer em território brasileiro. Outro motivo foi por ela se constituir, também, como um espaço de aprendizagem imerso no contexto rural e capaz de oferecer inúmeras possibilidades de “fazer pedagógico”, inaugurando uma nova relação com o trabalho manual a partir dos princípios postos pela Pedagogia do Fazer. Para a realização do estudo, a pesquisadora esteve por cinco dias nessa escola, na primeira semana de outubro de 2021.

3.3 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa as crianças da turma de quarto ano da escola selecionada. Nessa escolha, foram consideradas, por um lado, a diversidade de atividades a que se dedicam as crianças nessa faixa etária e, por outro, a disponibilidade que demonstram para as interações inerentes a essas atividades.

A pesquisadora observou as crianças em suas atividades cotidianas de trabalho, em que se constituem tertúlias dialógicas espontâneas (explicadas na seção 3.4.2). Elas — as crianças — também foram convidadas a se dedicarem a atividades artísticas e rodas de conversa, propostas como parte da metodologia de coleta de dados. Igualmente, colaboraram com o estudo educadores(as) da escola, convidados(as) a participar de entrevistas semiestruturadas (explicadas na seção

3.4.1). As entrevistas duraram aproximadamente 40 minutos e foram gravadas pela pesquisadora.

3.4 Instrumentos

Como instrumentos/métodos de nossa pesquisa, utilizamos cinco ações que, combinadas, nos deram um panorama daquilo que desejávamos coletar enquanto informações empíricas: as observações naturalistas em campo, as entrevistas semiestruturadas com os(as) educadores(as) da escola, a observação das chamadas tertúlias dialógicas, as produções artísticas realizadas pelas crianças e a roda de conversa estruturada acerca dessas produções, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Quadro de métodos e objetivos

MÉTODO	OBJETIVO
Observação naturalista	Caracterizar a Pedagogia do Fazer em relação a suas práticas, seus processos e suas particularidades pedagógicas e socioculturais;
Tertúlias dialógicas	Analisar de que forma se constituem as relações na realização dos ofícios primordiais e se as experiências de trabalho cumprem papel importante na criação e no fomento desses espaços relacionais;
Entrevistas semiestruturadas com os(as) educadores(as)	Analisar de que forma as vivências de trabalho manual e o conceito de trabalho são significados pelas crianças na escola selecionada, que adota a Pedagogia do Fazer;
Produções artísticas	Analisar de que forma as vivências de trabalho manual e o conceito de trabalho são significados pelas crianças na escola selecionada, que adota a Pedagogia do Fazer;
Rodas de conversa	Estabelecer pontes entre os dois objetivos anteriores, a partir da pergunta: “Como a Pedagogia do Fazer tece a trama entre trabalhos manuais enquanto ferramenta pedagógica e relações dialógicas em contextos escolares?”

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.1 Observação naturalista e tertúlias dialógicas

Dentre as possibilidades que se apresentam no âmbito do enfoque qualitativo dialógico, optamos pela observação naturalista e pelas chamadas “tertúlias dialógicas” por acreditarmos serem essas mais adequadas àquilo que esperamos encontrar em nosso campo de estudo/observação.

“Tertúlia” é uma palavra usada para definir um encontro social, em que pessoas que possuem um vínculo — em geral afetivo — se reúnem para conversar. Dentro do interesse científico, o uso do termo reforça a horizontalidade das relações na produção de conhecimento em uma pesquisa. Nas tertúlias, as técnicas utilizadas “pretendem criar espaços de diálogo entre iguais, onde a comunicação não fique submetida à ação estratégica” (SASO; ALONSO, 2011, p. 87).

Nosso estudo de campo aconteceu em uma escola Waldorf que adota a Pedagogia do Fazer. Na escola selecionada, voltamos nosso olhar, prioritariamente, para as atividades de trabalho a que se dedicam as crianças em sua rotina escolar. Acreditamos que essas situações são espaços privilegiados de encontro onde o diálogo se coloca como intermediação da atividade a ser cumprida. Saso e Alonso (2011) afirmam que as tertúlias devem ser realizadas em uma das situações comunicativas habituais do grupo, uma vez que o desconhecimento dos espaços onde elas se realizam pode provocar efeitos não desejados e distorções de comunicação. Sendo assim, optamos por observar os espaços e contextos de trabalho, onde o diálogo está presente, formando-se tertúlias dialógicas espontâneas.

Os grupos naturais geralmente têm também um espaço natural de encontro. É este o lugar onde se realizará a tertúlia, de maneira que o diálogo que se estabelece chegue a ser apenas um a mais no conjunto dos diálogos que o grupo estabeleceu ou que possa vir a manter. (SASO; ALONSO, 2011, p. 88, tradução nossa).

A dialogicidade é fator inerente à proposta metodológica das tertúlias. As metodologias qualitativas, em geral, propõem que “o processo de pesquisa seja uma trama de diálogos, na qual os participantes são sujeitos ativos que contribuem com suas perguntas, reflexões e interpretações” (CAMPOS, 2014, p. 32). As tertúlias sugerem, ademais, que essa trama de diálogos se dê nas situações comunicativas habituais do grupo, quando os sujeitos nele envolvidos estão familiarizados com o ambiente em que o diálogo se cria.

Se na tertúlia as pessoas se reúnem de forma espontânea para conversarem, quando utilizada como método de pesquisa, o investigador não se aparta do fenômeno observado para produzir e avaliar suas próprias interpretações, mas sim “constrói o conhecimento junto com o participante, se abrindo para a criação de confiança e interesse em um contexto relacional” (CAMPOS, 2014, p. 32). Numa situação espontânea de trabalho, crianças e pesquisadora se mobilizaram acerca de diálogos que foram significados por todos os atores. A partir desses diálogos, os elementos de interesse foram, então, registrados pela pesquisadora no formato descrito na planilha apresentada no Apêndice B.

Nos momentos iniciais da rotina escolar da instituição selecionada, as crianças se dedicavam a “atividades de campo”, quando realizavam trabalhos manuais relacionados às demandas da fazenda em que tal instituição está inserida, e a pesquisadora observou exatamente essas situações de trabalho. Após o primeiro dia de observação das “atividades de campo”, ou seja, do segundo dia em diante, as tertúlias dialógicas começaram a ser gravadas/filmadas. As tertúlias se constituíram espontaneamente a partir dos trabalhos manuais em que se engajaram as crianças. As gravações das tertúlias forneceram subsídio para o momento posterior de produções artísticas e rodas de conversa acerca dos ofícios, não tendo sido apresentadas no texto de dissertação, no momento da análise de dados.

3.4.2 *Entrevistas semiestruturadas*

Na intenção de realizarmos uma análise qualitativa, compreendemos ser necessário refletirmos sobre a construção de informações empíricas e, portanto, sobre qual o formato de entrevistas mais pertinente e alinhado com nossos pressupostos teóricos. Optamos, assim, pelas entrevistas semiestruturadas que preveem uma condução por parte do pesquisador(a), mas que deixam, também, espaço para uma conversa fluida entre entrevistador/entrevistado, contemplando as reflexões e abarcando a subjetividade do sujeito de pesquisa.

Alves e Dias da Silva, ao tratarem das entrevistas semiestruturadas, indicam

[que] esse formato pede também uma formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a “evocar ou suscitar” uma verbalização que expresse o

modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados (ALVES; DIAS DA SILVA, 1992, n. 2).

A possibilidade de investigarmos crenças, sentimentos, valores, razões e motivos dos sujeitos, como indicam Alves e Dias da Silva (1992), enriquece a compreensão do fenômeno que pretendemos estudar, uma vez que agrega nuances à análise dos dados coletados ao longo de nossa pesquisa. Sendo orientados por esses pressupostos, entrevistamos a professora da turma selecionada e outros(as) educadores(as) da instituição, e os encontros tiveram duração média de 40 minutos. Utilizamos, nesse texto, pseudônimos para identificá-los(as).

Através das entrevistas semiestruturadas, houve a tentativa de construir uma imagem da história da instituição, bem como de seus princípios educacionais. Também buscamos alcançar, nessas conversas, a motivação dos(as) profissionais para atuar em uma escola que adota a Pedagogia do Fazer, além dos possíveis benefícios e/ou desafios que eles encontram na prática dessa proposta. Foram acolhidas, igualmente, outras questões que surgiram durante as entrevistas, pois compreendemos que é no diálogo com os participantes da pesquisa que se constroem os temas mais relevantes para a investigação científica.

3.4.3 Produções artísticas e roda de conversa⁶

Não é difícil identificarmos o descompasso que se estabeleceu entre, por um lado, o enorme apelo visual que as sociedades — as ocidentais, de forma mais evidente — privilegiaram nas relações de comunicação e socialização de significados e, por outro lado, o pouco uso das imagens enquanto dados relevantes de análise no contexto dos métodos de pesquisa qualitativa. A esse respeito, Weller e Bassalo (2011, p. 284) defendem: “é fundamental que as ciências humanas e sociais reconheçam o potencial das imagens com fins de investigação social, mesmo que a criação delas possa ser caracterizada como uma atividade que exige especialização”, ou seja, que requer o domínio de métodos específicos para que possam ser analisadas. Assim, optamos por um método que poderá nos dar a justa ancoragem para procedermos à análise das produções infantis com fins de investigação social.

⁶ Parte do texto que se segue foi concebida em formato de artigo, em processo de submissão. Assinam o artigo juntamente com a autora deste texto as professoras Sandra F.C. D. Freire e Wívia Weller.

Ao tratarem do uso da produção artística em trabalhos científicos, Vasconcellos e Baibich (2015, p. 8) afirmam que “entre os diversos obstáculos colocados pela academia ao pleno uso da imagem nas pesquisas está a carência de credibilidade teórica e metodológica dos processos e a sua grande polissemia de cunho subjetivo”. Nesse sentido, o método documentário (MD), escolhido para a análise das produções infantis, se apresenta como um aporte teórico e metodológico capaz de conferir credibilidade aos processos de interpretação de imagens. Esse método tem sua origem na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, e sua apropriação para a análise de imagens foi desenvolvida por Ralf Bohnsack, que, para tanto, retomou a teoria da iconologia de Ervin Panofsky e as contribuições de autores como Max Imdahl e Roland Barthes (WELLER; BASSALO, 2011).

Tendo apresentado os instrumentos que foram utilizados em nossa pesquisa, passemos, agora, aos materiais de apoio que usamos no trabalho de campo.

3.5 Material de apoio utilizado no trabalho de campo

- Perguntas orientadoras para as entrevistas semiestruturadas com os educadores(as) (Apêndice A);
- Protocolo de observação das tertúlias dialógicas (Apêndice B);
- Orientações para as produções artísticas (Apêndice C);
- Orientações para a roda de conversa (Apêndice D);

3.6 Procedimentos empíricos

Nas observações das chamadas tertúlias dialógicas, criadas nos ambientes das atividades de campo, o olhar da pesquisadora esteve voltado para as relações que se estabeleceram entre as crianças no contexto de trabalho e para a forma como essas relações — sustentadas pela ação-cooperação e consequente emergência de afetos — se recriaram continuamente a partir da experiência com os trabalhos manuais. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram organizadas em torno de questões-tema apresentadas aos(às) educadores(as), de modo que a partir delas os(as) profissionais puderam discorrer com fluência e sem maiores interferências por parte da pesquisadora.

Depois, e a partir das tertúlias dialógicas criadas e observadas no ambiente de trabalho, as crianças foram convidadas a expressarem artisticamente como perceberam e sentiram a vivência da atividade a que se dedicaram no momento do fazer pedagógico. As produções, usadas como dados da pesquisa, foram de natureza visual e se valeram de técnicas e materiais variados, escolhidos juntamente com a professora da turma observada. A partir delas, propusemos, ainda, uma roda de conversa que foi gravada e das quais extraímos ulteriores informações. Essa roda foi conduzida a fim de fazer emergir, nas falas das crianças, as formas como elas significavam as experiências de trabalho vivenciadas no entorno educativo e como significavam o próprio conceito de trabalho.

3.7 Procedimentos analíticos

No que se refere à análise das entrevistas semiestruturadas, optamos por organizar as falas dos(as) entrevistados(as) em unidades de significação, definindo eixos temáticos. Em cada um dos eixos temáticos, apresentamos trechos das falas dos(as) entrevistados(as) intercalados por breves considerações da autora, que buscaram criar uma linha narrativa para os depoimentos. Rosália Duarte, em seu artigo “Entrevistas em pesquisas qualitativas” (2004), indica a importância de identificarmos o que ela denominou “categorias de análise” no processo de interpretação das entrevistas:

Nessa perspectiva, a interpretação exige que as unidades de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise [...] As categorias de análise podem ser eleitas pelo pesquisador antes da realização das entrevistas [...] Podem também emergir no momento da análise, pela identificação por parte do pesquisador de conteúdos recorrentes no discurso de seus entrevistados [...] A análise final das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos. (DUARTE, 2004, p. 221-222).

Utilizamos, portanto, análises temáticas e criamos um diálogo entre pesquisadora e entrevistados(as) na própria apresentação dos temas relacionados aos objetivos específicos da pesquisa. Esse formato de análise e apresentação das entrevistas tem o intuito de articular as falas dos(as) entrevistados(as), auxiliando na

compreensão, por parte do(a) leitor(a), da visão que os(as) entrevistados(as) têm acerca de cada um dos eixos temáticos, como sugere Rosália Duarte:

[...] pode-se tomar o conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e organizá-las, primeiramente, em três ou quatro grandes eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa. [...] Portanto, os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. (DUARTE, 2004, p. 221-222).

Os procedimentos analíticos referentes às entrevistas semiestruturadas foram, portanto, a organização de seus trechos em categorias de análise e a posterior construção de um texto articulador das falas. O procedimento que se refere à análise das produções artísticas das crianças e da roda de conversa se baseia no MD, mencionado anteriormente nesse capítulo. Como esse procedimento analítico possui muitas especificidades, dedicaremos os próximos parágrafos à explanação dos princípios que o sustentam.

Na obra *Pesquisa Social Reconstitutiva: introdução aos métodos qualitativos*, Bohnsack (2020) chama a atenção para a importância de estabelecermos uma compreensão através das imagens (e não somente sobre as imagens). O autor afirma ainda que, para apreender o sentido pré-reflexivo de uma imagem, no contexto do MD, é necessário colocar entre parênteses o conhecimento prévio dos sujeitos representados ou dos produtores da imagem, exercitando, assim, uma “suspensão do pré-conhecimento, isto é, a suspensão das pretensões de validade à verdade factual e à exatidão normativa vinculada a esse pré-conhecimento” (BOHNSACK, 2020, p. 206).

O autor defende que, do ponto de vista da metodologia a ser empregada, esse esforço de “pôr entre parênteses” o conhecimento prévio dos sujeitos representados ou dos produtores da imagem passa, necessariamente, pela consideração da composição formal da imagem. Essa atitude de suspensão se torna condição decisiva para obtermos acesso àquele nível de sentido que não se transmite pelo texto e se refere, portanto, a um pré-conhecimento textual:

Para tanto, é necessário tomarmos como base exclusiva os gestos e a mímica retratados e a expressão estilística das pessoas retratadas e sua constelação interativa ou coreográfica, isto é, sua configuração física. Esse nível de sentido pré-iconográfico e sua descrição são, além da (reconstrução da) estrutura formal da imagem um fundamento essencial do método documentário de interpretação de imagens. (BOHNSACK, 2020, p. 208).

A operacionalização do MD para a análise de dados, tanto textuais como visuais, inicia com as etapas denominadas por Bohnsack como interpretação formulada e interpretação refletida.

Durante a interpretação formulada, o pesquisador realiza a análise detalhada do sentido imanente e a decodificação do seu sentido coloquial, descrevendo o conteúdo sem fazer comentários ou interpretações. A interpretação refletida se refere ao momento em que as interpretações são elaboradas a partir do exame minucioso do conteúdo dos sujeitos/experiências/objetos culturais analisados. (WELLER; BASSALO, 2011, p. 297-298).

Na análise de imagens, a interpretação formulada abrange a análise dos planos da produção visual, considerando o nível pré-iconográfico e os elementos iconográficos que se fazem presentes na imagem. Por sua vez, a interpretação refletida compreende a composição formal da produção visual, considerando três dimensões distintas: a projeção perspectivística, a composição ou estrutura planimétrica e a coreografia cênica.

A projeção perspectivística se refere, segundo Bohnsack (2020, p. 209), às leis que “permitem vislumbrar a perspectiva do produtor representante da imagem e a sua visão de mundo”. Assim, ao interpretarmos uma imagem, devemos nos perguntar sobre quais pessoas e cenários sociais estão centralmente representados, através da observação das linhas de fuga e da linha do horizonte presentes na fotografia ou na produção visual.

Por sua vez, a estrutura planimétrica da totalidade da imagem se refere às estruturas da imagem no nível ou no plano.

Enquanto a projeção perspectivística se refere às corporalidades e às espacialidades do mundo exterior ou do ambiente da imagem, extraindo de lá o seu padrão que se fundamenta justamente nesse reconhecimento — que também vale para a coreografia cênica no que diz respeito às relações sociais e às constelações do ambiente —, a composição planimétrica cria suas próprias leis, sua própria estrutura. (BOHNSACK, 2020, p. 210-211).

Já a coreografia cênica da imagem diz respeito “ao posicionamento espacial dos atores, ou melhor, das figuras, assim como dos gestos e olhares entre si”

(BOHNSACK, 2020, p. 209). Reconhecer a importância de analisarmos a coreografia cênica da produção visual — que certamente revela muito do que está documentado por trás da imagem — em nada diminui a dificuldade desse exercício, uma vez que o olhar objetivo sobre algo subjetivo exige muito de nossa caracterização conceitual.

Por último, realiza-se a interpretação iconológica, que Bohnsack define como etapa final do processo de análise segundo o MD.

Analisar a imagem como documento no método documentário significa passar do nível imanente/literal/iconográfico para o sentido documentário/iconológico [...] da seguinte maneira: a) A interpretação formulada compreende a análise do nível pré-iconográfico (os planos da imagem) e a análise dos elementos iconográficos (tipificações do senso comum); b) A interpretação refletida está composta da análise da composição formal, subdividida em análise da composição planimétrica, análise da projeção perspectivista, análise da coreografia cênica e interpretação icônico-iconológica. (WELLER; BASSALO, 2011, p. 298, 303).

Buscando reconhecer a importância das imagens como meio de comunicação cotidiana na pesquisa qualitativa reconstrutiva, defendemos, em nossa pesquisa, com base em Bohnsack (2020), uma compreensão através da imagem, em contraposição a uma compreensão sobre a imagem, por acreditarmos que essa última — que se dá por meio da língua e do texto — não é capaz de abarcar a capacidade das produções visuais de orientar ações e de constituir nossa realidade social, além de simplesmente representá-la. Essa compreensão, no entanto, não tem figurado com frequência no âmbito das pesquisas nas Ciências Sociais e na Educação. Defendê-la significa conceder centralidade às imagens enquanto produtoras reais de sentido, dissociando-as da língua e do texto. Ainda que a caracterização das dimensões da estrutura da composição formal da produção visual trazidas por Bohnsack (2020) abra espaço para diferentes entendimentos, é no exercício da observação e da interpretação de imagens que ela irá ganhar corpo e sentido.

Assim, no quarto dia de observação/participação, por parte da pesquisadora, nas atividades de trabalho desenvolvidas pelas crianças, foi solicitado a elas que expressassem artisticamente (fazendo uso de um recurso visual, pré-definido juntamente com o/a professor/a responsável) o que elas acreditam que tenha sido mobilizado na vivência a qual se dedicaram naquela manhã. Defendemos que a produção artística, ao mobilizar internamente as vivências dos alunos e trazê-las à expressão de modo a serem apreciadas pelo observador externo, carrega consigo a qualidade de não responder a uma provocação do pesquisador, mas, antes, de trazer

espontaneamente para o observável aquilo que se impregnou na subjetividade da criança e que movimentou suas emoções e seus pensamentos a partir da vivência. Poder acessar essa mobilização interior em sua forma mais espontânea certamente enriqueceu o olhar da pesquisadora. Essa compreensão, segundo Vasconcellos e Baibich,

[...] difere da concepção moderna pela busca da exatidão e da validade, ao procurar a diversidade de análises e a ampliação de modos de acesso, construção e apresentação de saberes. Esta abordagem de investigação, focada no cotidiano, no particular e nas experimentações artísticas, propicia distintas maneiras de representação e de descrição. (BAIBICH; VASCONCELLOS, 2015, p. 6).

Ao apresentarmos as artes e suas práticas específicas como evidência dos processos observados, procuramos resultados que não são estáticos, mas que, assim como a construção de conhecimento por parte do sujeito — a qual emerge de suas infinitas relações —, são maleáveis.

Considerando que a expressão artística perpassa por toda a rotina das escolas Waldorf, entendemos que, ao convidarmos os alunos(as) a se expressarem através desse recurso, estaremos cumprindo a “exigência” da metodologia qualitativa dialógica a que nos filiamos: a de que os espaços de trocas dialógicas se realizem em uma das situações comunicativas habituais do grupo. Nesse contexto, promover o diálogo (compreendido também enquanto relação consigo mesmo) respeita os princípios que traçamos até aqui.

Já a análise da roda de conversa objetivou identificar a significação, atribuída pelas crianças, das experiências com os trabalhos manuais e do próprio conceito de “trabalho”. Ademais, ao analisarmos as conversas, tentamos reconhecer as qualidades distintas de interação que surgiram espontaneamente, motivadas pelo tema trabalho, e os momentos em que as discussões ganharam *densidade interativa*, indicando-se, ainda segundo o MD, uma experiência conjuntiva:

Essa intensificação recíproca, que pode se expressar não só na densidade crescente da interação, mas também em uma condensação crescente do significado do conteúdo, ocorre de forma ainda mais intensa quando o discurso é sustentado por vivências comuns, por uma socialização conjunta, por um contexto social comum. [...] São os próprios grupos que nos mostram onde devemos procurar o centro, o foco de suas vivências comuns e de sua coletividade, a partir do qual podemos então interpretar com maior segurança o espaço de experiência do grupo, da coletividade. [...] Onde essa

intensificação recíproca ocorre no discurso, os elementos coletivos se tornam empiricamente palpáveis na forma do texto. (BOHNSACK, 2020, p. 56).

Por último, é necessário dizer que, ao observar a produção artística dos alunos(as) e a roda de conversa, a pesquisadora foi tocada em sua própria subjetividade. Entendemos que isso não é algo a ser evitado e, assim, reafirmamos nosso compromisso com a natureza qualitativa dialógica da pesquisa. A esse respeito, encontramos respaldo em Nathália de Freitas Campos, quando ela afirma que “[o] pesquisador é, então, implicado com as decisões da pesquisa, e as etapas da pesquisa não são entendidas como estáticas ou lineares, separadas umas das outras” (CAMPOS, 2014, p. 32).

3.8 Procedimentos éticos

Compreendemos que a eticidade da pesquisa vai além dos termos e documentos a serem assinados pelos participantes do estudo, os quais concedem aos pesquisadores o direito de uso de suas falas e de suas imagens. Em verdade, a relevância social da pesquisa e seus eventuais benefícios para os participantes deve ser considerada quando tratamos dos aspectos éticos do estudo. Nesse sentido, o trabalho de campo a que nos dedicamos não apenas nos permitiu enriquecer o estudo a partir das situações observadas, mas também contribuiu para vislumbramos potenciais proveitos da pesquisa para a escola e os(as) alunos(as) envolvidos(as), uma vez que as reflexões que surgiram podem servir para um posterior aprofundamento acerca dos princípios que amparam a iniciativa que visitamos.

No que se refere à proteção da autonomia e da dignidade dos(as) participantes, tivemos o cuidado de, ao solicitar autorização para visita, por parte da pesquisadora, à escola, enviar os termos gerais da pesquisa. Desse modo, o Colegiado e os(as) demais educadores(as) envolvidos(as) nas atividades de campo estavam cientes dos objetivos gerais deste estudo. À professora da turma que seria acompanhada pela pesquisadora, foi enviado o projeto de pesquisa, no formato elaborado até o momento da qualificação. Além disso, conversas por telefone deram conta de eventuais esclarecimentos sobre o formato do trabalho que se pretendia levar adiante no momento em que a pesquisadora estivesse com as crianças.

Para as famílias dos(as) alunos(as), foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme consta no Apêndice F, tendo sido assinado

pelos(as) responsáveis de todas as crianças da turma observada pela pesquisadora. Aos entrevistados(as) foi enviado também o TCLE do Apêndice F, a partir do qual eles(as) consentiram com a participação na pesquisa. Igualmente, nos comprometemos com a devolutiva dos resultados do trabalho para todos(as) os(as) participantes assim que ele estivesse concluído.

Dessa forma, entendemos que a dignidade dos(as) participantes esteve preservada durante todo o processo da pesquisa.

4. RESULTADOS

Neste capítulo, iremos tratar dos resultados a que chegamos a partir da análise das informações empíricas coletadas em campo. No que se refere a essa análise, compreendemos que essa não deve necessariamente figurar como etapa final do processo da pesquisa, podendo ser também parte integrante do momento imediatamente anterior, isto é, da construção de dados. Nesse sentido, nos filiamos à concepção de Sharan B. Merriam (1998 *apud* YAZAN, 2016) quando trata da simultaneidade da coleta de dados e sua análise.

[esse é] o atributo por excelência do projeto de pesquisa qualitativa, responsável por distingui-la da investigação orientada pela epistemologia positivista. [...] Esse processo simultâneo e interativo decorre do fato de os metodólogos qualitativos defenderem o projeto como uma emergência. (MERRIAM, 1998 *apud* YAZAN, 2016, p. 170).

Isso posto, passemos à estruturação das etapas de análise das informações empíricas da presente pesquisa.

Ao longo da semana em que a pesquisadora esteve em campo, ocorreram as entrevistas semiestruturadas com os(as) educadores(as), articuladas à realização das outras etapas da pesquisa. Nessas entrevistas, quisemos analisar de que forma as vivências de trabalho manual e o conceito de trabalho são significados pelas crianças na escola selecionada. No entanto, como foi concedido espaço para que nossos(as) entrevistados(as) se expressassem livremente, muitas outras questões foram abordadas, e as informações coletadas nas entrevistas se mostraram fonte riquíssima de temas que se tornaram, então, objeto de nossa análise.

A primeira interação da pesquisadora com a turma observada se deu no local de trabalho (aprisco), em que as crianças estavam realizando as atividades da lida com os animais. Nesse contexto, foram realizadas as observações naturalísticas por parte da pesquisadora, e ali se formaram as tertúlias dialógicas entre as crianças. As tertúlias dialógicas não se constituíram como foco de nossa análise, mas subsidiaram o momento posterior de produções artísticas individuais das crianças e roda de conversa com toda a turma, acerca da experiência com os ofícios.

O momento das produções, nesse sentido, figura como ponto central de nossa metodologia, responsável por construir as informações que alimentaram a roda de conversa e por representar objeto de análise direta por parte da pesquisadora. Após

as produções artísticas, seguimos para a roda de conversa, instigada por essas mesmas produções. Foi organizada uma mostra das obras na sala de aula, o que oportunizou às crianças apreciarem as produções antes de sentarem-se na roda, com as cadeiras dispostas em círculo. As conversas foram gravadas e, depois, interpretadas juntamente com as obras artísticas.

4.1 Mapa de evolução da pesquisa empírica

Antes de passarmos ao mapa de evolução da pesquisa empírica, apresentaremos alguns esclarecimentos necessários para a compreensão da evolução do estudo ao longo do trabalho de campo. Considerando que:

1. as atividades de trabalho manual/ofício (agricultura, lida com animais, culinária, marcenaria etc.) são denominadas “trabalho de campo”;
2. os diferentes trabalhos manuais/ofícios estão alocados em espaços próprios para a atividade, e esses espaços são denominados “estações”;
3. a criança realiza o trabalho de campo em uma mesma estação durante toda a época;
4. a atividade nas estações de trabalho é a primeira da rotina diária;
5. a turma toda, em geral, realiza o mesmo trabalho de campo, conjuntamente;
6. a atividade de trabalho de campo tem a duração de 60 minutos;
7. a pesquisadora acompanhou a turma do quarto ano ao longo de cinco dias, utilizamos o seguinte mapa da evolução da pesquisa empírica (Quadro 3):

Quadro 3 – Mapa da evolução da pesquisa empírica

	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
Trabalho de campo	Tertúlia: Observação naturalística	Tertúlia: Filmagem	Tertúlia: Filmagem	Tertúlia: Filmagem	Tertúlia: Filmagem
Sala de aula			Produção artística: Técnica 1	Produção artística: Técnica 2	
Espaço convivência/salão					Exposição / Galeria Roda de conversa
Espaço convivência/salão	Entrevista: Professor da turma do quarto ano	Entrevista: Especialista da Pedagogia do Fazer	Entrevista: Especialista da estação de trabalho	Entrevista: Especialista em CSA (agricultor)	

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2 A perspectiva dos educadores(as): análise das entrevistas semiestruturadas

Foram cinco os(as) nossos(as) entrevistados(as): *Ro.*, *Be.*, *Ma.*, *Se.* e *Ke.*

Há alguns anos *Ro.* trabalha na escola como cuidador dos animais. É responsável pelas baias em que eles ficam e por todos os cuidados a eles dispensados. Em sua narrativa, traz experiências do dia a dia, da sua relação com as crianças e compartilha suas observações sobre as interações delas com os bichos da fazenda. Ele se posiciona de uma forma dialógica, em que as trocas constantes com as crianças — que ele encara como coautoras dos trabalhos na fazenda — ficam muito evidentes.

Be. é a professora do quarto ano, turma que foi acompanhada no trabalho de campo pela pesquisadora. É formada em História e Pedagogia, com mestrado em Ciências Sociais. *Be.* esteve, nos últimos meses, atuando nas baias dos animais com as crianças, tendo sido acompanhada de perto por *Ro.*. Ela é natural do Maranhão e escolheu atuar como professora nessa escola na busca por uma proposta pedagógica que estivesse em sintonia com aquilo que ela chama de “potência natural” do ambiente. Ela sente que o refinamento da sensibilidade, proporcionado pelo espaço em que está inserida a escola e por sua proposta pedagógica, é um verdadeiro presente que a vida concedeu a ela e sua família. Em suas falas, *Be.* resgata muitos dos conceitos da Pedagogia Waldorf para fundamentar, do ponto de vista da Antropologia da criança, a abordagem da Pedagogia do Fazer.

Ma. é a professora do quinto ano da escola e foi responsável por assumir a primeira turma de primeiro ano da escola, em 2017. *Ma.* tem graduação em Biologia, que ela fez “na adolescência, muito voltada para as ideias de conservação, para o idealismo conservacionista”. Depois, fez mestrado em Agricultura Familiar e Agroecologia. No diálogo com a pesquisadora, *Ma.* destacou sua busca constante por um equilíbrio nas relações que, segundo ela, só pode estar pautado em uma escuta do outro e do ambiente. Nisso, podemos dizer que o idealismo conservacionista se efetivou em uma prática profissional a qual, embora não estivesse inicialmente prevista em seus projetos de vida, parece ter coroado sua caminhada.

Se. é o agricultor responsável pela CSA (Comunidade que Sustenta a Agricultura), que se estabeleceu nas terras compartilhadas com a escola e na qual muitas crianças e jovens têm experiências variadas de trabalho com a agricultura. *Se.*

é indígena, da tribo dos Guarani, e há anos trabalha com agroecologia. Foi convidado para ajudar na formação da CSA a qual era, inicialmente, ligada à escola. Ao longo dos últimos anos, ele atuou também como educador. Nesse processo, pôde levar muitos dos ensinamentos e dos elementos da sua cultura para as crianças, fundamentando sua prática e abrindo, para os alunos e alunas, novos caminhos de percepção da natureza e de relação do ser humano com ela. A narrativa de Se. enfatiza a dimensão epistemológica do fazer, sempre permeando essa compreensão com as suas vivências de mundo as quais, segundo ele, ultrapassam os limites do sensível/material/físico.

Ke. é, atualmente, professora no jardim de infância. Ela é formada em Pedagogia com extensão em Psicopedagogia e foi uma das três fundadoras da escola observada. Junto com os(as) colegas, foi orientada por Peter Guttenhöfer desde o início das atividades na escola, em 2016. Ela é guardiã de muitas das memórias referentes ao processo de elaboração da abordagem pedagógica da instituição. Além disso, atuou e atua intensamente na tessitura das frentes de trabalho existentes na escola (os ofícios primordiais), para que a proposta da Pedagogia do Fazer possa, sempre mais, se efetivar. No diálogo com ela, é possível perceber o seu compromisso com os ideais que motivaram a fundação da escola e a sua atuação entusiasmada em prol desses ideais.

Nas conversas com os(as) cinco entrevistados(as), não observamos pontos de ruptura ou contradição, de modo que uma entrevista complementou a outra. Isso ofereceu à pesquisadora uma imagem bastante completa e rica dos princípios que sustentam a escola e da rotina que ali se estabeleceu. A partir dessas entrevistas, construímos eixos temáticos emergentes nas entrevistas, de forma a caracterizar o contexto em que se explora os sentidos da Pedagogia do Fazer na perspectiva dos profissionais da escola. Os eixos articuladores dos temas emergentes são os seguintes: (1) contexto histórico da escola; (2) entorno educativo e comunidade que educa; (3) vivência dos ofícios primordiais humanos e o conceito de trabalho; (4) experiências de trabalho manual na constituição e fomento de relações dialógicas; (5) sentido atribuído socialmente aos ofícios primordiais humanos. Finalizamos com uma síntese da análise das entrevistas dialógicas.

4.2.1 Contexto histórico da escola

Ke. participou dos processos de concepção e fundação da escola desde o momento em que um grupo de pessoas sonhou com uma escola na zona rural, onde os fazeres humanos estivessem contemplados na rotina diária das crianças. Ela nos contou como tudo isso se deu e, a partir desse relato, pudemos elaborar uma linha do tempo, de modo a acompanharmos a história desse sonho coletivo que, gradualmente, foi se materializando pelas mãos de professores(as) e famílias.

Essa participante relatou que uma outra escola Waldorf situada em área urbana oferecia, até 2015, Educação Infantil e Ensino Fundamental I, seguindo, portanto, até o quinto ano. Algumas famílias da escola, desejosas de seguirem com seus filhos e filhas para o Fundamental II, começaram a avaliar possibilidades para estabelecerem esse seguimento escolar na instituição, o que teria, no entanto, que se realizar em um outro espaço físico, visto que aquela escola na cidade não comportava mais turmas na área ocupada até então.

A nossa escola começa como um projeto de expansão (da outra escola), que na ocasião estava sem espaço; eles iam até o quinto ano lá e, como existia o desejo, também, de trazer a escola toda para um ambiente de natureza, um ambiente mais amplo, eles começaram com essa perspectiva de trazer (inicialmente)⁷ o sexto ano pra cá. Essa terra tinha sido encontrada e comprada por um grupo de famílias e professores — os pioneiros — e, depois disso, viria a escola inteira. A proposta era essa.

Para levar adiante esse projeto de expansão da escola urbana, foram convidados três professores(as). No final de 2015, esses(as) professores(as) começaram a se preparar para a empreitada que tinham diante de si: a constituição/construção de uma nova escola, em área rural, levando turmas do Fundamental II. Nessa época, o professor *Pe.* era um dos tutores da escola Waldorf da cidade e foi responsável pela orientação dos(as) docentes que tinham assumido essa missão. *Pe.* já tinha contato com Peter Guttenhöfer, um dos fundadores da escola, já citada neste trabalho, em Bramsche, na Alemanha, que vinha adotando a Pedagogia do Fazer. Sendo assim, e diante da perspectiva de se estabelecerem em uma zona rural, *Pe.* apresentou para os(as) professores(as) uma proposta de atuação

⁷ Os trechos entre parênteses, em todas as transcrições, indicam acréscimos da autora.

alinhada com a abordagem da Pedagogia do Fazer. Ke. nos relatou um pouco desse momento:

[...] a escola começou em 2016. Porém, todo o movimento de preparo foi anterior a isso. No final de 2015 a gente já começou um processo (no sentido indicado) e janeiro de 2016 foi bastante intenso para os três professores que estariam atuando aqui [...]. Vamos dividir as turmas né? [...] Nós iniciamos um sexto (ano), que era extensão da Waldorf (urbana), extensão do ciclo, e o sétimo. Nós éramos 3 professores e tivemos um trabalho bastante intenso em janeiro de 2016, de preparação.

Ke. nos indicou que a perspectiva da Pedagogia do Fazer esteve presente na rotina da escola desde o início dos trabalhos, levada pelo tutor da escola, Pe., sob orientação de Peter Guttenhöfer. Este último veio ao Brasil conversar com os(as) professores(as) envolvidos na construção da nova escola por alguns anos. Juntos(as), idealizaram o novo espaço que viria a acolher a instituição e a proposta pedagógica que acompanharia os(as) professores(as) nos anos que se seguiriam.

Pe. era tutor da Waldorf (urbana) e passou a ser tutor aqui nosso (na escola rural). Ele era uma das pessoas que puxava muito esse impulso da Pedagogia do Fazer. Foi por intermédio dele que chegou até nós o Peter Guttenhöfer, que esteve conosco desde o início; [...] ficamos uma semana inteira (em 2016) com Peter Guttenhöfer aqui, fazendo esse trabalho da Pedagogia do Fazer [...]. E daí pra frente, por 3 anos consecutivos, o Peter Guttenhöfer veio nos visitar e fazer esses trabalhos.

Além disso, Ke. relatou que esses encontros com o professor Peter Guttenhöfer eram, a princípio, eventos internos da escola Waldorf da cidade e tinham como objetivo orientar os(as) professores(as) que iriam atuar na nova escola, a qual ofereceria o segundo ciclo do Ensino Fundamental (Fundamental II). No entanto, ao longo dos anos seguintes, a vinda de Guttenhöfer passou a atrair a atenção de outras iniciativas, de modo que os encontros conduzidos por ele começaram a ser prestigiados por diversos(as) professores(as) de todo o Brasil. Os eventos, em que se discutia a recém-criada Pedagogia do Fazer, se tornaram momentos de encontro entre pessoas interessadas no tema, que se reuniram nos anos seguintes na nova escola.

[...] em 2016 (o encontro com Guttenhöfer) foi uma coisa bem interna. Nós aqui, os 3 professores que eu já mencionei, e alguns outros; [...] em 2017 já foi (um encontro) entre nós e professores da Waldorf (urbana); em 2018 a gente abriu mais, então éramos nós, professores da Waldorf (urbana) e professores de outras instituições de pedagogia Waldorf. Então a gente

realmente abriu o encontro. Foi assim que chegou essa perspectiva da Pedagogia do Fazer para nós.

Na entrevista com Ke., pudemos acompanhar, ainda, o processo a partir do qual a escola rural se desvinculou da escola Waldorf da cidade, adquirindo uma identidade própria, muito associada aos trabalhos com a terra e à presença dos chamados ofícios primordiais humanos na rotina das crianças. Foi naquele momento que a Pedagogia do Fazer realmente ganhou corpo dentro da instituição e passou a ser o eixo em torno do qual toda a proposta pedagógica da nova escola se estruturava:

[...] no decorrer do processo foi se percebendo [...] que, na verdade, duas identidades estavam se constituindo e que a escola aqui tinha sua identidade própria. A gente foi ter a compreensão maior disso no segundo ano, em 2017. Então, em 2016 a gente ainda caminhou como um projeto de expansão da Waldorf (urbana), era o núcleo rural da Waldorf. [...] O segundo semestre de 2017 já foi esse processo de construção de identidade própria. [...] Começamos, então, um primeiro ano (do Fundamental) em 2017.

Iniciou-se, com essa busca por uma identidade, a reflexão mais sistematizada acerca da Pedagogia do Fazer e de como ela poderia se estruturar naquele espaço. A identidade dessa escola, que só aos poucos se consolidava, instituiu a necessidade de fundamentação da proposta pedagógica que iria nortear os adultos envolvidos nessa construção:

A gente foi, juntos, construindo esse lugar de chegar na perspectiva da Pedagogia do Fazer com sentido, esse ato do fazer, do promover atividades que tenham sentido pra vida. [...] Mas aí, junto disso, o Peter Guttenhöfer trouxe muito pra nós essa perspectiva do professor que é agricultor e do agricultor que é professor. Então, ele fazia muito essa dobradinha, trazendo que nós deveríamos acordar essa consciência, de que tínhamos muito que aprender com os agricultores, mas, ao mesmo tempo, tínhamos muito que nos desenvolver como agricultores.

Houve, então, a compreensão — fomentada por Peter Guttenhöfer — de que a agricultura, bem como todos os ofícios que estariam presentes na rotina da escola, seriam parte essencial dos processos educativos e de que, portanto, todos os atores envolvidos nesses processos seriam vistos e tratados como educadores. A partir disso, a escola começou a organizar as suas frentes de trabalho:

[...] desde o início, desde 2016, a gente já construiu todo um planejamento e um processo já contemplando o fazer com sentido, trazendo o trabalho de campo pra esse primeiro momento da manhã. A princípio, nós tínhamos só 3

grupos de trabalho: um grupo cuidava da alimentação, o outro grupo trabalhava com agricultura e o terceiro grupo, manutenção e bioconstrução.

Nos anos seguintes, essas frentes de trabalho foram sendo aperfeiçoadas, até que a escola pudesse chegar na estrutura que possui hoje, articulando diversas atividades que permeiam o dia a dia das crianças.

[...] em 2017, com a chegada de algumas outras turmas, a gente foi ampliando essas frentes de trabalho; [...] começamos a trabalhar com os animais mais conscientemente, porque até então não tínhamos frentes de trabalho voltadas pros animais, e aí demos passos nisso... em 2018 houve um outro aperfeiçoamento: agora a gente tinha a divisão dos grupos mistos a partir do quinto ano; [...] em 2019 a gente [...] conseguiu estabelecer parcerias tanto com a CSA que tínhamos aqui perto, [...] como também com agricultores do entorno.

Na forma como essas frentes de trabalho foram organizadas e no período em que as crianças se dedicavam a cada atividade, os processos foram se transformando ao longo do tempo. Desse modo, tinham, sempre mais, efetividade e sentido.

Quando a gente começou, esse trabalho de campo mudava. Primeiro, a gente começou assim, todo dia rotava. Então, um grupo hoje ficava na alimentação, aí no segundo dia ficava na agricultura, no terceiro dia ficava na manutenção. Depois a gente percebeu que precisava de mais tempo, as crianças precisavam viver mais os processos e aí ampliamos pra uma semana, até chegar nesse formato por época, que é o que a gente tem hoje: por um período de 4 semanas o grupo fica vinculado a uma frente de trabalho de campo.

Podemos notar que o processo de incorporação dos ofícios primordiais humanos na rotina da escola se deu gradualmente, mas estava, desde o início, presente na sua identidade pedagógica. Com essa constatação, passamos para o próximo subitem dos resultados de nossa pesquisa, que dividimos em quatro grandes eixos temáticos, para além da contextualização histórica já apresentada.

4.2.2 Concepção de um entorno educativo e de uma comunidade que educa

Esse eixo temático, que emergiu a partir do roteiro da entrevista, possibilitou a construção de informações em estreita relação com um dos objetivos específicos da pesquisa: caracterizar a Pedagogia do Fazer em relação a suas práticas, seus processos e suas particularidades pedagógicas e socioculturais, bem como em

relação à concepção do chamado entorno educativo e à formação de uma comunidade que educa.

Uma das características que concede identidade própria à Pedagogia do Fazer é, exatamente, a criação desse entorno educativo, no qual os diferentes atores sociais, executando seus ofícios, se tornam agentes educativos. A forma como esse entorno se constitui e se torna cenário para os processos de autoeducação de adultos e crianças foi explicitada pelos(as) entrevistados(as) em suas falas. Iremos expor, aqui, algumas delas, que julgamos relevantes para a compreensão desse conceito o qual, como já explicamos em nosso capítulo teórico, foi inspirado na “província pedagógica” idealizada por Goethe (1995). A professora *Ma.* busca definir esse espaço e sua função educativa da seguinte forma:

Eu acho que o mais especial, o mais importante da Pedagogia do Fazer está na ideia do entorno educativo, está na ideia de uma escola que, numa linguagem simbólica, não tem muros; ela pode até ter muros, mas ela se espalha no seu território, né? Não como instituição, mas a nossa própria compreensão do que é pedagógico ou não é. Essa, pra mim, é a maior riqueza: é a gente estar trabalhando em cima de uma proposta, de uma escola que entende que todos os adultos que estão vivendo e compartilhando desse território, desse espaço, todos eles exercem sobre as crianças ou deveriam buscar exercer um efeito pedagógico positivo, né? Eu acho que essa ideia é a mais potente da Pedagogia do Fazer; é uma ideia que, na sua essência, desconstrói, rompe um pouco com a ideia de que o professor é aquele que sabe, de que o agricultor é aquele que faz, e quem vai ensinar pra criança as verdades da vida é o professor... esses papéis se misturam um pouco, né, e o agricultor se torna professor e o professor deve buscar também se desenvolver na relação com as plantas, com os animais... se tornar um pouco agricultor também. Eu acho que embaralha os papéis e a riqueza está nisso. [...] As oficinas, que idealmente estariam em volta da escola, que receberiam as crianças... uma oficina que, ao mesmo tempo, é profissional, tem uma vocação profissional, mas tem, também, uma vocação pedagógica. As crianças se inspiram nesse fazer adulto

A concepção de entorno educativo se apoia na compreensão de que a atuação dos educadores deve estar intimamente atrelada às necessidades identificadas por eles no ambiente em que as crianças estão inseridas. É o próprio ambiente que irá ditar o que é essencial e urgente de ser realizado, como explica a professora *Be.:*

É, sobretudo, a partir desse conceito que (se dá) todo o processo de construção da escola: olhar para o que seria esse entorno e buscar se aproximar dele, dessa imagem... Eu sinto que a gente deu passos enquanto escola dentro dessa atuação, mas aquilo que o Guttenhöfer traz claramente como um entorno, ainda é algo que a gente tá tateando enquanto escola. [...] O Guttenhöfer traz coisas amplas nesse sentido. [...] “O quê, de fato, é o alimento que a gente tem que ofertar, olhando pra uma vivência de vida mesmo, olhando pra aquilo que precisa ser vivenciado no entorno da criança?”

É isso que vai ficar. [...] Se a gente, retrospectivamente, olha pra nossa própria biografia e faz esse exercício [...], a gente vê que dentro da formalidade curricular, pouca coisa ficou consolidada internamente; e vê o quanto, de fato, aquilo que foi possível ser proporcionado (em termos) de vivência, é aquilo que vai constituir o processo de atuação humana, né? [...] Esse entorno, então, é um quintal no Jardim de Infância, ele cresce um pouco mais no Fundamental I e a criança ainda tá junto com seu professor de referência. Depois, no Fundamental II, as crianças convivem a partir do quinto ano em faixas etárias diferentes, em grupos e, assim, elas circulam pela escola em várias frentes de trabalho [...] todas as bancas, por exemplo, foram construídas ali na escola, o mobiliário [...] então, a gente tem trabalhado muito nesse aspecto, de algo que é o olhar para a necessidade, para a vida do espaço e atuar a partir daí.

Tendo identificado as necessidades do próprio ambiente, os adultos irão se mobilizar, agregando ao seu trabalho as crianças; se tornando, para elas, exemplo de atuação no mundo e pelo mundo e se colocando como parceiros na execução dos ofícios. *Ro.* fala sobre essa ação compartilhada, que torna todos e todas coautores(as) não só dos processos de trabalho, mas também dos processos de aprendizagem e de autoeducação.

As crianças procuram saber muito... porque o bode João é bravo... como que é o coelho macho, como que é a fêmea. Eu digo "Ah, [...] tem gente que reconhece ele pequeno, eu não reconheço, reconheço quando tá grande". (elas perguntam) "E essa cabra, por que que ela tá assim?" Elas buscam, mesmo, saber. Tem muita resposta que eu respondo, mas tem muitas (coisas) que eu ainda estou aprendendo. Aí o que eu sei eu passo pra elas um pouco do que... eu tô vivendo, eu tô aprendendo. Eu sempre digo: "eu não sei, eu tô aprendendo, eu sou feito aluno. [...] O trabalho que as crianças fazem lá eu não tenho que refazer. É aquele trabalhinho. Fica daquele jeitinho. [...] aí quando foi agora, já estão limpando todas as baias (risos) aí o serviço que elas tão fazendo, eu já faço outro por fora. Já dá pra fazer outras partes. Mas isso foi maravilhoso, esse trabalho. Ela (Be.) começa, aí pinta, aí faz uma coisa, faz outra... Hoje puseram a tela lá, né? Dos coelhinhos. A gente vai mudar eles de baia, agora. [...] Quando a coelha paria, tava caindo muito filhote embaixo... que tem muita brecha, sabe? Aí a gente vai mudar pra outra que não tem muita brecha, não.

Para finalizar, *Be.* nos fala sobre as possibilidades que o entorno educativo oferece de vivências corpóreas. Em ambientes escolares convencionais, tais vivências precisam ser criadas, de modo a proporcionar para as crianças as experiências que seu corpo físico demanda:

...às vezes (em outras escolas), quando a gente não tem essa oportunidade de estar num espaço que por si só já traz muitas coisas, a gente precisa criar circuitos, né, como se a gente tivesse que criar metodologicamente possibilidades de um trabalho corpore. Ali (na escola rural) a gente nem tem por que, né? Uma caminhada em que a gente vai para a mata, ali a gente tá trabalhando tantas coisas: subindo, descendo, né, e todo esse processo do

corpóreo [...] mais na frente encontra um trecho alagado e como é que é esse peso/leveza? “Como é que eu piso? Como é que eu consigo atravessar sem afundar?” Isso tudo com a própria vivência, experiência, eles vão chegando nesse entendimento.

Percebemos, nos excertos selecionados, que a concepção de entorno educativo é estruturante para a proposta da Pedagogia do Fazer. É a escuta do entorno, com todas as suas demandas, que irá determinar a atuação de adultos e crianças — eles e elas atuam no mundo, portanto, não de forma aleatória ou por premissas e hipóteses elaboradas teoricamente, mas sim em resposta direta a uma necessidade do ambiente, em uma relação dialógica com ele. Observamos, ainda, que as experiências variadas das crianças no entorno educativo ganham centralidade nessa proposta pedagógica, a qual se pauta pela compreensão de que são essas experiências que irão conectar crianças e jovens ao mundo, fundando vínculo verdadeiro com ele. Seria a partir dessas experiências no mundo que o processo de autoeducação — também ele basilar na proposta da Pedagogia do Fazer — poderia se efetivar.

4.2.3 Vivência dos ofícios primordiais humanos e o conceito de trabalho

Este eixo temático dialoga com o segundo objetivo específico de nosso trabalho: analisar de que forma a vivência dos ofícios primordiais humanos e o conceito de trabalho são significados pelas crianças na escola selecionada, que adota a Pedagogia do Fazer. Nossos(as) entrevistados(as) apresentaram, em suas falas, reflexões sobre esse tema e relataram situações que dão pistas de como a significação acerca da vivência e do conceito de trabalho é constituída pelas crianças no contexto da escola.

Se, nos falou do encanto pelo espaço e pelo próprio trabalho, que estaria na base de um significado positivo concedido às atividades manuais. Esse encanto, segundo ele, será suscitado por educadores que se preparam para o manejo e que cultivam, eles próprios, a relação verdadeira com aquilo que estão fazendo. Só assim o trabalho deixa de ser meramente atividade e passa a ser um fazer com sentido.

A gente percebe que quando uma atividade é proposta somente como atividade, os alunos reclamam, falam do calor, falam da sede, como todos nós, né? Agora, quando se tem alguém que propõe coisas, assim, que a gente consegue entender o sentido mágico, encantador... a gente faz coisas porque a gente é encantado por elas... Quando a gente não descobre o encanto do que a gente quer fazer, a gente fica entediado, cansado,

chateado, é isso [...]. Eu vejo que quando os alunos tão trabalhando com pessoas que sabem manejar, eles são levados pra esse lugar do encanto ligado à agricultura, a relação deles com o trabalho é outra. Mas quando tá nesse lugar que é só do fazer, arrancar capim alho, arrancar carrapicho, cavoucar terra e no outro dia tem que começar tudo de novo, sem acompanhar os movimentos da simplicidade, sem o desenvolvimento do ambiente, aí eles reclamam... E muito. [...] E, também, já percebi muitas vezes esse “caramba, aí, viu como tá diferente, agora esse bananal? [...] a gente roçou tudo”, ou então, “tá vendo como tá o piquete agora? A gente conseguiu vencer o capim alho, a gente cobriu tudo”. Então, é um sentido de motivação, um sentido de superação né? É o sentido da percepção do lugar que foi se mudando, moldando.

Importante notar, nessa fala de Se., que o desenvolvimento do ambiente através do trabalho transforma a percepção do lugar, moldado, aos poucos, pelas mãos das próprias crianças. A transformação na percepção do ambiente, para ele, também seria responsável por conceder nova significação ao trabalho, que deixa de ser algo subestimado pela criança, uma vez que ela percebe a efetividade de sua ação sobre o ambiente.

A professora Ma., por sua vez, nos falou dos vínculos criados com as pessoas que atuam nesse ambiente, considerados por ela elementos transformadores da significação acerca do trabalho. Relatou que muitas crianças apresentam estranhamento em relação às atividades manuais na escola, pela ausência dessas referências em casa, onde, em geral, os ofícios primordiais humanos já não estão presentes há muitas gerações. Mas ela nos contou como, ao estabelecerem vínculos permeados por afeto com as pessoas que levam adiante essas atividades na escola, as crianças vão se abrindo para a relação com o trabalho, e isso opera uma ressignificação do conceito socialmente atribuído a ele.

Certa vez eu ouvi de um aluno: “professora, minha mãe me disse pra eu estudar, porque o lápis pesa muito menos que a enxada (risos)... como é que é isso? Agora eu venho pra escola e preciso trabalhar na enxada...”. Aí tem aqueles que falam: “professora [...] isso é trabalho infantil, vocês não sabem que não pode botar criança pra trabalhar?” e não sei o quê... Então, tem toda essa relação de antipatia, também, que tá muito presente [...] As crianças vêm muitas vezes de contextos familiares onde o trabalho manual já não se faz presente há muitas gerações, então, é um estranhamento pra elas, né, essa... esse vir pra escola pra fazer agricultura, esse vir pra escola pra aprender com uma professora que tá com a mão na terra ou que chama um agricultor indígena, no caso de Se., pra ensiná-los outras coisas. Então, existe um estranhamento nisso, eu percebo, mas por outro lado [...] existe também uma vocação pelo respeito, né, a esse espaço, a essas pessoas, assim, é algo que às vezes a gente tem que... lembro a primeira vez que Se., por exemplo, entrou na sala, eu estava no terceiro ano, as crianças... ele começou a falar, né, a gente foi plantar o milho juntos, [...] e o Se. entrou com essa parceria e ele foi falar das rezas, dos cantos indígenas e tal... as crianças sentem um estranhamento, vem aqueles ataques de riso, assim, sabe? Mas

é algo que no dia a dia, na própria construção da relação, na forma como elas vão se sentindo na presença dessas pessoas, também, se sentindo benquistas, bem observadas, desejadas, né, elas começam a criar mesmo um vínculo, uma relação de respeito e começam a se abrir cada vez mais pra o processo educativo, sabe? Eu vejo isso, assim.

Ma. apontou para a importância do tempo na construção desses vínculos que, para ela, são essenciais no processo de significação ou ressignificação do trabalho manual por parte das crianças. Ela estabelece um paralelo entre as crianças que estão há mais tempo na escola, para quem a relação com os(as) trabalhadores(as) (e os quais não são professores no sentido mais convencional do termo) já está normalizada, e as crianças que chegaram mais recentemente, para as quais essa relação ainda é permeada pelo estranhamento.

Isso vive nas crianças que estão na escola há mais tempo com uma naturalidade muito maior, né... (elas dizem) "ah, a gente vai fazer tal coisa... quem é que vai nos ajudar?", "É Se. que vai nos ajudar, é seu Jo.?" ... também eu já venho contando, desde o primeiro ano, muitas histórias pra elas, né? Então, esses atores do nosso entorno educativo estão nas histórias que vão pra a sala de aula. Dna. Da. (cozinheira) é uma figura muito presente nas histórias. Então, (as crianças) têm toda uma relação de respeito com ela, não é um alguém que tá lá cozinhando pra elas, sabe, é a cozinheira da escola, é uma professora. Elas não chegam a dizer que é uma professora... espero que futuramente isso esteja cada vez mais claro. Mas é alguém que elas respeitam, né, mesma coisa com Se., "Ah, vâmo fazer tal coisa, professora, quem é que vem nos ajudar? [...] Se. vai levar a gente pra mata?", e (as crianças) tão ali, elas seguem, né? Elas tão abertas pra essa relação, [...] porque, no fundo, a gente tá querendo o quê? Que elas criem, assim como criaram pelo professor, uma veneração a esses trabalhadores, a esses educadores, né, uma veneração pela história de vida, pela bagagem que eles têm, pela habilidade que eles têm, pelo refinamento que eles têm no gesto, que (as crianças) percebam essas coisas e valorizem isso, né? Então... como professora de classe eu tenho tentado cultivar isso por meio das minhas narrativas, das histórias que eu trago pra elas e pela forma, também, como elas veem eu me relacionando com essas pessoas [...] "ah, como é que a minha professora se relaciona com um agricultor, com uma cozinheira, com... enfim". E aí disso, elas vão entrando num campo, assim, de naturalidade, né? Mas eu percebo uma diferença daqueles que estão na escola desde o início (pra quem) isso tá mais natural, isso tá mais... tá mais bem resolvido, assim, isso já não é... você já não percebe uma ruptura entre essa realidade que eles vivem na escola e aquilo que eles veem em casa. Quer dizer, aquilo que eles vivem em casa, na relação familiar, pai e mãe que passam o dia trabalhando num trabalho intelectual de computado..., mas eles sabem que na escola eles vão encontrar uma outra coisa, eles convivem melhor com essa realidade. Isso não aparece tanto nos alunos novos, né, que trazem esse estranhamento na fala mesmo.

Podemos nos perguntar qual seria esse novo significado atribuído ao trabalho, uma vez que nossos(as) entrevistados(as) defendem uma ressignificação desse conceito. Percebemos, nas falas, que essa ressignificação passa pela valorização da

figura do(a) trabalhador(a), reconhecendo a importância de incorporarmos, novamente, todos os saberes, os gestos e as habilidades dessas figuras em nosso processo de desenvolvimento humano, e dos quais fomos, em nossa história recente, nos apartando. *Ma.* apontou, ainda, para dois outros elementos importantes em relação ao trabalho e que, para ela, devem estar presentes nesse novo significado a ser atribuído socialmente aos ofícios primordiais humanos: o trabalho enquanto fazer social e enquanto fazer artístico.

Tem duas coisas que eu fico pensando (em relação à) Pedagogia do Fazer, ligando a outras escolas, né? Eu fico (pensando) “gente, como é que as outras escolas ensinam sem esse alimento anímico? Como que é isso, gente? Como é que é?”. É você todos os dias despejar um monte de conteúdo nas crianças e não trazer o alimento anímico do final, porque é algo que me parece muito essencial no processo que eu acabei vivendo com as crianças, né? É assim, aquela cereja que você entrega antes delas irem embora, né. Que no fundo não é uma cereja, é uma refeição mesmo, é um alimento. E o trabalho? Como é que você educa a criança sem criar pra ela um lugar diário... não é um projeto aqui, um projeto ali, mas um lugar do fazer em grupo, de um fazer social, de um fazer com sentido e artístico, ao mesmo tempo, né? Porque o trabalho com a paisagem precisa ser artístico, também, né? [...] ele é como uma modelagem, assim... Você tá trabalhando com um certo material que oferece uma resistência, que tem suas qualidades próprias, que é cíclico, inclusive, porque a qualidade é da própria estação da natureza... ela traz muitas qualidades pra esse ambiente, então, você pega algo que é bruto e você dá uma forma praquilo, né? Você constrói novas paisagens, por menores que elas sejam, por mais amplas que elas sejam, você constrói novas paisagens em cima de algo que lhe foi dado. E eu acho que esse processo é um processo de criação artística, é um processo que é muito autoral, assim... É muito individual, claro, mas perpassa as relações do grupo; ele é construído no grupo, principalmente no trabalho de campo em que você não tá trabalhando sozinho. Mas eu diria que ele é artístico, no sentido de ser autêntico, sabe, de ser uma expressão da individualidade. Não somente dos indivíduos, mas da individualidade da turma, também. Você vê que cada turma tem o seu jeito, né? [...] Então, eu vejo a arte envolvida como criação, mesmo, numa busca pela beleza, por um fazer bonito, limpo, que agrade, que chame, né, que nos convide a olhar.

Vemos que a individualidade é compreendida, aqui, como identidade, como *self* da criança ou do grupo, o qual se institui em processos de autoeducação e autoformação, mediados pelo trabalho. O fazer com sentido e artístico seria, nessa concepção e nova valoração, constituinte do *self* individual e coletivo, na relação dialógica da criança com os atores envolvidos nos ofícios, mas somente quando essa relação não está mais impregnada pelos preconceitos que a sociedade cultivou historicamente. Nessa perspectiva, o trabalho ou a ação no mundo deixa de ter um valor utilitarista para adquirir caráter de formação humana, no sentido do *Bildung* goethiano.

Ro., com um relato de algo muito prático, costurou todos os aspectos trazidos anteriormente nos depoimentos de nossos entrevistados(as), mostrando como se dá a transformação gradual da relação das crianças com as atividades de trabalho manual. Essa modificação envolve tanto a intervenção no ambiente quanto a relação de cuidado com os(as) outros(as) atores envolvidos(as), em um espaço alargado de tempo que se faz necessário para a relação se instituir e consolidar:

Neste ano veio a professora Be., foi maravilhoso. Ela... teve a reunião e ela disse: “não, a gente vai tomar conta dos coelhinhos, aqui”, (eu disse) “tá bom, Be., vai ser maravilhoso”. Porque, assim... o contato... além das crianças, os coelhinhos também gostam de carinho, entendeu? Aí tem o trabalho, tem as criancinhas que amam, só querem tá lá. Mas tem o contato que é maravilhoso... [...] elas sabem cuidar direitinho, entendeu? [...] é maravilhoso pra elas também, a gente percebe no olhar delas o brilho, essas coisas, assim, que é excepcional. [...] A cada dia eu percebo que elas fazem coisas melhores. No cuidado, né? No fazer, também, na limpeza, enfim, tudo isso elas sempre vão melhorando a cada dia. E quando chega assim... (agora) nossa! A baia mal ficava limpa, mas agora não, agora tá ficando tudo limpinho, já tá totalmente diferente.

Essa transformação na relação da criança com o trabalho manual envolve tanto a intervenção no ambiente quanto o cuidado com os(as) outros(as) atores envolvidos(as). Nesse sentido, um espaço alargado de tempo se faz necessário para a relação se instituir e consolidar.

4.2.4 Experiências de trabalho manual na constituição e no fomento de relações dialógicas com o outro, com o espaço (ambiente/terra) e com si mesmo(a)

Neste eixo temático, buscamos trazer elementos de nossas entrevistas que possam elucidar um dos tópicos presentes nos objetivos específicos deste trabalho: analisar de que forma se constituem as relações dialógicas — com o(a) outro(a), com o espaço e consigo mesmo(a) — na realização dos ofícios primordiais e se essas experiências de trabalho cumprem papel importante na criação e fomento dos espaços relacionais.

Falar das relações dialógicas fomentadas no contexto da escola que adota a Pedagogia do Fazer foi, desde o início, um dos elementos motivadores desta dissertação. Compreender como essas relações são constituídas norteou o olhar da pesquisadora em seu trabalho de campo, e, nas entrevistas com os(as) educadores(as) selecionados(as), esse tema esteve bastante presente. Traremos,

agora, algumas falas que certamente irão mobilizar a nossa reflexão no sentido aqui posto.

No que se refere às relações que as crianças vão, gradualmente, estabelecendo e cultivando com o ambiente e com a terra, mediadas pelo trabalho, o agricultor Se. disse o seguinte:

Para mim, a agricultura é como se fosse a mãe das ciências, no sentido que ela mobiliza uma quantidade imensa de saberes e fazeres que dentro de um contexto escolar dá corpo àquilo da teoria, àquilo do falado, né... ela tem ritmos e ela fecha os ciclos [...]. Então, por exemplo, quando uma criança vai no campo e ela chega no campo, não pra limpar um capim, mas pra... a partir da experiência como Guarani, (vejo que) ela consegue ouvir o sussurro da terra que a gente chama de (palavra em guarani) que é esse gorjeio, ou seja, "o que a terra me mostra, ali?" É uma planta, são as endêmicas, são as formigas, gafanhotos, são os tipos de vento, são os tipos de cores do Sol, que vão se manifestando nas diversas estações. Quando a gente lida com a agricultura e o aluno, as alunas são convidadas a ser parte desse fazer e nós trazemos pra estas percepções, aquilo que tá lá com enxada ganha mais sentido, não é só um cavoucar a terra, é trazer primeiro esse... despertar, o (palavra em guarani), né? Você não precisa nem tá dizendo "ô, vamos trabalhar o conceito de (palavra em guarani), não.... olha esse grilinho aqui, vocês viram? Quantas plantas vocês reconhecem aqui?". E aí entra a questão do (palavra em guarani), é o nome... [...] ou seja, a relação começa a se dar, e tem uma agricultura movendo isso."

Na conversa com Se., pudemos perceber que, para ele, ao trabalhar na terra e com a terra, as crianças se colocam em relação não somente com o ambiente, mas também com todo o Cosmo. Ao relatar a sua primeira atividade junto aos alunos e alunas na escola, Se. explicitou essa sua crença, que nos parece justificada:

A primeira atividade que eu desenvolvi dentro da escola foi a construção de 4 canteiros circulares... você tem um centro e todos eles que se irradiam. Aí eu explicava pras crianças, para os adolescentes que era... é como quando você joga uma pedrinha na água e ela reverbera em diversas ondas, né? E pra nós Guarani é um (palavra em guarani), esse centro é um (palavra em guarani)... é de onde as coisas se irradiam... é o gesto dessa circularidade, né, quando (palavra em guarani) ele cria a terra, ele cria dançando em círculo e a terra vai se esticando, assim. Então, fazer o canteiro circular é dançar em torno das plantas, dançar em torno de cada cultura que tá ali nesse movimento cíclico, que é a terra. Pra nós, Guarani, a eternidade ela é cíclica, ela não é uma subtração do devir... quando as coisas são paradas e chega lá cima, pronto... Não! A eternidade ela é justamente um recomeçar constante, por isso que a natureza é eterna, ela começa, ela chega no (palavra em guarani), no estado de perfeição, perece e começa tudo de novo.

Tudo isso que Se. coloca nos termos de sua crença, fundamentado naquilo que são suas raízes culturais, as crianças podem, certamente, perceber e sentir no trabalho a que se dedicam: o elemento cíclico da natureza, a efemeridade que o

caracteriza e a conexão entre os processos de tudo aquilo que é vivo na Terra. Essa percepção — que pode se dar de forma mais ou menos consciente por parte da criança — se constitui, para Se., como relação dialógica com a terra, com o ambiente e com o Cosmo.

A professora *Ma.* reforçou, em sua fala, esse caráter dialógico da relação com a terra e com o entorno que, no contexto da escola, tem no trabalho manual o seu principal mediador. *Ma.* mencionou como elemento importante desse processo de “aprender a falar a linguagem da natureza” exatamente o tempo, indicando que é somente através do vínculo gradual à terra que o processo de diálogo pode se estabelecer.

Eu percebo que a primeira coisa que as crianças criam é uma intimidade com os processos da agricultura, uma intimidade com a diversidade de pessoas, entre as pessoas também. Então, pra elas, passa a ser algo comum e natural que a gente visite outros espaços, essa ideia da gente circular pela escola, ela tá muito presente [...] e até chegar nos seus lugares, os atores são vários: tem um agricultor, aquele grupo de agricultores que toca a CSA, tem o serralheiro, tem um marceneiro. [...] Me lembro, assim, lá no primeiro, lá no segundo ano, as crianças, elas brincavam no roçado [...] E eu ia trabalhar com os agricultores; as crianças ficavam assim circulando, sabe, aprofundando a relação delas com os elementos. Isso eu via, claramente, com os reinos e com os elementos. Então, elas criavam muito, a partir dessa experiência, mas criavam coisas que quando eu olhava, eu falava: gente... pequenas casinhas feitas pra um maribondo que foi encontrado morto... Aí quando elas viam o maribondo, em volta dele construíam uma casinha com galhos e com folhas e com barro molhado, argilazinha, assim, iam colocando barcos com a palha do milho que a gente espalhava e penas de pássaros que encontravam. Então, eu acho que num primeiro momento a relação foi muito essa, o desenvolvimento deles passou muito por esse lugar de uma intimidade que eles vão pegando com os elementos e com os reinos. [...] Hoje (no quinto ano) eu vejo que eles estão chegando num lugar de trabalho mesmo, de, assim: eu quero isso, (e perguntam) “professora, o que eu faço pra fazer isso e colher isso?”, “pra que serve esse espiral de ervas aqui que a gente tá fazendo?”, “Eu posso levar esse chá pra casa?”, “é bom pra gripe, minha mãe tá gripada, não sei o quê”. Sabe... começam a ter uma relação mais de causa e consequência mesmo.

A professora *Be.* também apontou para a necessidade de se estabelecer esse diálogo com a terra. Relatou, inclusive, que esse foi um processo para o qual todos(as) os(as) professores(as) que foram atuar na escola tiveram que se autoeducar: antes de proporcionar a escuta do entorno para as crianças, através das atividades de trabalho, os adultos tiveram que aguçar sua própria sensibilidade para “ouvir” o que aquele novo ambiente estava lhes dizendo e qual atuação teriam de levar adiante a partir dessa escuta. *Be.* nos falou desse processo de escuta enquanto resgate de uma relação a qual, historicamente, a humanidade foi deixando de cultivar e para a qual

precisamos, agora, educar nossas crianças. Para *Be.*, os aprendizados que apelam somente para o âmbito cognitivo não são suficientes para o desenvolvimento integral da criança — um desenvolvimento que precisa se dar em associação ao outro e ao ambiente em que ela está inserida.

É todo um processo de vivência da própria terra, que era uma terra muito já sofrida, né, a terra da nossa escola... porque era uma granja, um espaço de pasto... então, a gente tinha uma grama que era braquiária pra todo o lado e um solo que até então era muito pobre. Se a gente olha pra paisagem hoje... em pouco tempo (se estabeleceu) toda uma relação na conversa com essa paisagem e a partir da nossa atuação, também, mas tentando escutar aquilo que já vivia aqui; (buscamos) esse relacionar-se com o ciclo da própria natureza mais ampla, né, com as estações... “como é que essa estação acontece aqui?”, que é diferente de qualquer outro lugar. “Que características que ela tem? O que que, então, o vento tá me contando? O que que essa chuva, nessa época, tá me trazendo?” Como é que isso tudo vai, então, gerando uma percepção de estar no mundo pra criança, e é uma percepção de estar num mundo natural. Se a gente olhar, hoje, dentro de um processo em que a gente caminhou enquanto humanidade, é quase como um resgate das vivências que a gente foi perdendo, que faziam parte da nossa vida, da nossa infância, e a gente não é uma geração tão distante, né? [...] A partir daí a gente vai vendo todo um desenvolvimento acontecer, que está pra além de um processo só de letramento, por exemplo. Por que não é só isso, né?

Podemos ver, nos excertos selecionados, que essa ligação com os elementos da natureza, a qual só pode se dar a partir de um processo de construção de intimidade com eles num espaço alargado de tempo, passa necessariamente pelo desenvolvimento de uma escuta. Essa escuta, segundo a professora *Ma.*, é elemento fundamental para a instituição de relações de caráter dialógico. No entanto ela foi, em nossa história mais recente, muito negligenciada, causando grandes dificuldades para as crianças atualmente.

Se eu fosse escolher uma dificuldade que eu vejo nas crianças, hoje, é a de escutar. Elas chegam com uma necessidade, assim, na ponta da língua, muito, muito forte, né, de falar, falar, falar, e não param pra escutar o outro... o outro seja ele quem for, né, o que for. Então, o diálogo, pegando aí na questão do diálogo com a planta, por exemplo, ou com a própria terra... eu fico refletindo sobre isso, assim, o que que eu como professora, como educadora, preciso fazer pra criança abrir um pouquinho mais e cada vez mais esse campo de escuta (em relação ao) que ela tá tocando, que ela tá manuseando... As crianças são muito inquietas, né, na fala e no corpo, também. [...] No quinto ano eu tenho que falar “gente, escutar é diferente de ouvir, ouvir eu posso estar ouvindo aqui, mas eu quero que vocês me escutem e escutar é com o corpo inteiro. É olho no olho, ouvido aberto, coração aberto... escutar o que eu tenho pra falar, conseguir seguir a instrução que eu tenho pra te dar, pra gente depois ver onde que você, nessa relação com a terra, conseguiu chegar, né?” Então, tenho tentado trazer um pouco isso pra que as crianças, não só comigo, mas para elas, cada vez mais, consigam [...] ir se abrindo pra essa escuta, também, dos ambientes né? Uma escuta

que não é só na interlocução humana, mas “o que que essa planta tá te dizendo? O que que essa terra tá te dizendo, né?” [...] No espiral de ervas a gente teve algumas experiências assim; tinha uma outra (planta) fazendo sombra ou tava seco demais e a gente mudou de lugar, deixou passar uma ou duas semanas e ela... vigorou, sabe? Então isso eles vão percebendo: “É uma planta que queria mais água... era isso que ela tava dizendo, que queria mais água...”

Ma. falou, ainda, de como os diálogos são estabelecidos entre as crianças nos momentos de trabalho manual e fomentados por ele, já que a resolução das situações emergentes do campo de trabalho se dá por acordos e metas definidos na comunicação verbal e não verbal, sempre no contato com os(as) colegas. Nesse sentido, Ma. citou a função social do trabalho:

O trabalho cria esse espaço [...] de um novo movimento interno das crianças, uma outra vinculação com algo que não é... não são as telas, não é relação familiar... é, realmente, um universo ali que fica num lugar cativo pra elas [...] Hoje, no quinto ano, eu tenho vivido (essa situação): eles reclamam muito, eles tão reclamando muito, mas, mesmo assim, estão reclamando do fazer e aí tão dizendo por que que eles tão reclamando daquele fazer [...] Tem algo nessa antropologia, nessa fase, que leva eles pra esse lugar da antipatia total, da reclamação o tempo todo, mas, no fundo, é uma reclamação sobre o trabalho, que fala do trabalho, que também exige deles uma escuta, né, do trabalho; até para eles poderem argumentar em torno daquilo que eles estão reclamando tanto. Mas, realmente, no momento do trabalho, ainda que seja pela reclamação, os temas mudam, né? O movimento da criança muda, a escuta muda. Acho que o trabalho de campo guarda esse... isso que não aparece em nenhum outro contexto. [...] Quando você está trabalhando em equipe, você tem a chance de experimentar a cooperação, a enganação. Se aproveitar do outro ou ajudar o outro, né? Essa escuta social fica muito aguçada [...] então, são muitas dinâmicas, muitas oportunidades... eu não sei em qual outro âmbito escolar você pode colher essa diversidade de relações, que no fundo é uma diversidade de escuta e de diálogo.

Também a professora Be. nos falou da qualidade das relações que se estabelecem entre as crianças nos momentos de trabalho e os motivos pelos quais acredita que tais relações se diferenciam daquelas estabelecidas em outros contextos:

Na caminhada eles estão aproveitando que eu não tô tão perto assim, então eles conversam sobre coisas variadas, como se fosse uma atualização: foram pra casa, eles trocam um pouco dessa vivência do que viveram em casa até chegar na escola. [...] Quando a gente chega no trabalho, pronto, eles começam a se deparar com aquelas necessidades e a gente então tem toda uma organização das equipes de trabalho de campo. [...] Eles têm que chegar num consenso, né? Se tem um que não quer fazer aquele trabalho, outro não quer ceder, eles têm que, entre eles, conseguir chegar num consenso, numa organização pra que eles possam realizar o trabalho. O certo é que o trabalho tem que ser realizado, né? [...] E a partir daí eles vão dialogando entre eles; [...] de acordo com a equipe que tá ali, existe todo um diálogo que não é só daquilo que ele está executando, mas sobretudo um diálogo livre, né? É como se fosse um momento assim: “opa, eu tô aqui trabalhando nessa... eu tô

dando conta do meu trabalho, mas eu também tenho uma oportunidade de troca com quem tá trabalhando junto comigo, né?” E aí quando acontece algo que é uma surpresa, talvez, do dia, algo novo que aconteceu como, por exemplo, as cabras não saíram do pasto porque tava chovendo muito... com todas (dentro das baias) não tem como limpar, [...] então eles ficam mais ligados na presença das cabras, eles vão estar mais observando as cabras e falando como é o olho da cabra, como é que a cabra faz, e assim eles vão dar conta daquilo que tá ali vivendo, pulsando.

Ainda sobre a qualidade dessas trocas entre as chamadas frentes de trabalho, *Be.* apontou para diferenças sutis que ela observa na postura das crianças em relação umas às outras, ditadas pela própria natureza do trabalho, mas as quais, na sua visão, só enriquecem as variadas possibilidades dialógicas que a execução dos ofícios proporciona:

É como se a intimidade do cotidiano, ela vai te trazendo um outro tom de atmosfera também, né? E aí, pronto. Na agricultura a gente tem mais essa cultura do cantar enquanto tá fazendo a atividade. E aí, então, tem uma outra qualidade também [...] E às vezes, sobretudo, quando tá o Ro., aí já tem outra qualidade de diálogo, porque eles querem ficar perguntando coisas pra ele... de como é que acontece, por que que isso, por que que aquilo, por que os bichos ainda não tiveram bebê e já passaram tantos meses... Eles ficam observando e o Ro. vai trazendo várias coisas e eles ficam ali, também, no entorno dele. querendo saber disso que ele sabe, que o Ro. tem.

Be. nos falou, por último, de um elemento que ela julga importante para que essa qualidade de diálogo diferenciada se estabeleça nos momentos de trabalho. É algo que ela identifica como “estado de presença” ou “envolvimento na ação”:

Eu sinto que tem, também, um estado que se dá, sobretudo, quando a gente tá muito focado em algo que a gente precisa realizar... um estado de presença que te exige, como de uma ação que você precisa estar ali executando. Então, isso vai te trazer pra um outro movimento, né? [...] Quanto mais envolvimento na ação, mais (se observa) essa qualidade de presença e mais, então, o diálogo vai ganhar uma outra qualidade. [...] é como se na sala eles tivessem um âmbito até de escolha, de como interagir, com quem eles querem interagir e ali no trabalho, não. Mesmo que eles tenham que se organizar entre as equipes, nem sempre eles conseguem se organizar só com as afinidades, né, só dentro daquele grupo... eles estão ali do lado um do outro e eles interagem, né? É interessante isso. É como se eles sublimassem tudo... [...] como se eles tivessem num ambiente em que esta ação, ela precisa de todos pra acontecer, pra criar uma consciência, assim, do grupo e de que é um trabalho deles, do grupo. [...] Então, essa relação acaba sublimando até os conflitos.

Para *Be.*, esse “estado de presença” seria, dentre outras coisas, responsável por suscitar uma predisposição da criança para se comprometer com os(as) parceiros(as) de trabalho em termos diferentes daqueles a que estão habituados,

inclusive sublimando conflitos e diluindo eventuais antipatias. O fato de terem um objetivo comum criaria uma consciência, em vez de individual, coletiva.

Podemos imaginar que o cultivo de uma consciência coletiva (observada e relatada pelas professoras após alguns anos de atuação junto às crianças nessa escola), que surge não através de conceitos subjetivos e sim da prática cotidiana do trabalho em grupo, deve lançar novas bases para a instituição (ou o resgate) da dialogicidade nas relações com si mesmo(a), com o(a) outro(a), com a terra e — como defende Se. — com o Cosmo. Sobre isso, resgatando a perspectiva espiritual da filosofia de Rudolf Steiner, Jonas Bach afirma:

A ênfase na evolução espiritual do eu humano, registrada ao longo de todas as obras de Steiner, significa inclusive a inserção dialógica do sujeito no mundo social, na formação do fenômeno social primordial Eu e Tu. [...] Compreender a natureza, em sua fenomenologia, significa saber dialogar com ela. O pré-requisito do diálogo é o desafio que o ser humano possui de aprender a falar a linguagem da natureza. (BACH, 2020, p. 11).

Para saber dialogar com a natureza, faz-se necessário cultivar a escuta em relação ao mundo/ambiente e reaprender a falar a sua linguagem, como afirma Bach (2020). Nesse processo, esbarramos, no entanto, em uma subvalorização dos trabalhos manuais que nos colocam, exatamente, em contato direto com o mundo. Sobre isso trataremos no próximo item.

4.2.5 Sentido atribuído socialmente aos ofícios primordiais humanos

Como último eixo temático, elegemos a questão do sentido socialmente atribuído ao trabalho manual, que se coloca em relação ao panorama histórico do trabalho manual em contextos escolares, o qual tentamos traçar nesta pesquisa.

Ma. apontou para a desconstrução, promovida na escola (que adota a Pedagogia do Fazer), de uma distinção estabelecida historicamente entre trabalho intelectual e trabalho manual. Essa fala dá ensejo para ampliarmos a reflexão que quisemos propor neste estudo em relação à subvalorização de um tipo de trabalho: o manual. Este, a partir de certo momento de nossa história, foi relegado a um lugar de desprestígio.

É algo que pra mim tá muito presente na ideia do desenvolvimento dessa pedagogia, na Pedagogia do Fazer, né? Essa pretensa... desconstrução de

uma divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, digamos assim. A gente vive numa sociedade em que isso é muito forte, né, as pessoas são valorizadas a partir dessa distinção. Não somente... isso envolve outras variáveis, como raça, classe e gênero, né? Mas isso tá muito no seio da valorização do ofício de alguém, o quanto esse ofício é considerado algo do intelecto e quanto é considerado algo dos membros, né, do fazer manual. E eu vejo que a Pedagogia do Fazer olha a coisa por um outro ângulo, de um outro lugar, em que ela fala “gente, todo trabalho manual exige um saber científico, racional, lógico por trás dele... ele tem a sua arte e a sua racionalidade, e isso precisa ser visto”. Então, é um trabalho de desconstrução dessa desvalorização do trabalho manual [...] pra mim (deveria ser) uma escola em que a pessoa que tá lá cuidando dos animais não podia ganhar menos do que um professor. [...] pra mim é a desconstrução que a gente precisa fazer, é uma das coisas mais importantes que a gente precisa fazer, né? Não inverter a valorização dos saberes, mas equilibrar isso. E quem se fez em cima de um saber intelectual, se abrir e se desenvolver também no campo manual, percebendo o que existe de racionalidade por trás disso e, também, quem tá mergulhado nesse fazer manual, perceber [...] que tem muitas coisas a dizer sobre a racionalização dos recursos da natureza, né? [...] Esse fazer que a gente precisa conseguir valorizar. Eu percebo isso, assim, no espaço da escola.

Ke. abordou a ruptura imposta socialmente entre trabalho intelectual e trabalho manual e como a desconstrução dessa divisão esteve presente na proposta da escola desde o início, sob orientação de Peter Guttenhöfer: “Ele trazia esse trocadilho: o professor que é agricultor, o agricultor que é professor”.

A professora Be. também reconheceu essa cisão entre trabalho do intelecto e trabalho das mãos e explicitou como, dentro da Pedagogia Waldorf — que fundamenta, do ponto de vista da Antropologia da criança, a Pedagogia do Fazer —, essa divisão poderia ser reparada.

Tem algo que faz parte de uma essência, dentro da nossa pedagogia, a Pedagogia Waldorf, que é essa atuação no mundo, né? E como é que a gente vai atuar no mundo? A partir dos nossos membros, a partir, sobretudo, das nossas mãos. E a imagem dessa atuação, do fortalecimento disso que a gente chama de vontade, é algo que faz parte. Então, [...] a gente poderia dizer assim, que a gente tá concentrado na cabeça, concentrado nos processos de pensamento, nos conceitos, em todo esse processo em que vigora o pensar... e a gente tem um... quase que um abismo entre (esse polo) e o outro polo, que a gente chama de vontade, desse querer, desse fazer, dessa atuação. [...] O que a gente tem, hoje, [...] são pessoas que realmente crescem nesse âmbito do pensar. E o fazer, o trabalhar, acabam ganhando um status, digamos, um sub status, né? [...] É como se a gente (aqui) valorizasse esse lugar do trabalho como algo tão importante como o lugar do pensar... se apropriar de uma cultura humana, né? [...] Como eu vou vinculando, fazendo a ponte com o mundo, como eu percebo o mundo, como a minha atuação ela reverbera no mundo, como eu sinto a minha própria atuação... como a gente vai garantindo pras crianças esse lugar de autonomia, de conquista que é empoderamento até, de você conseguir fazer várias coisas... e coisas que vão servir não só a você, mas, sobretudo, que vão servir ao outro e ao mundo, em todos os seus reinos, seja o reino animal, vegetal, mineral [...], e como isso é um lugar altruísta e que a gente sente

como algo que de fato é um alimento... de fato eu me vinculo a mim também a partir do outro, a partir do momento em que eu faço algo pro outro.

O caráter altruísta do fazer é ressaltado nessa fala de *Be.* e tem impacto, também, na constituição das individualidades e das identidades, no sentido que ressaltamos no eixo temático anterior.

Pra nós, Guarani, [...] na nossa cultura, a gente tem o trabalho como uma atividade prazerosa, né, do fazer, porque ali tá lidando com o saber que a gente tá herdando e tá botando ele pra frente. E a gente [...] dá mais valor à sociabilidade do que à execução de tantas horas de trabalho. [...] O trabalho é algo social e tem as divisões, tipo [...] a confecção de, sei lá, uma esteira, por exemplo, ela envolve uma infinidade, uma série de saberes que na antropologia a gente chama de tradição de conhecimento [...] Então, a gente percebe que esse trabalho que a gente faz, digamos da arte, ele... como diz o Meliá, ele não é um trabalho pelo trabalho, é uma atividade espiritual, porque pra você ir na paquevira, pra tirar qualquer matéria na natureza, você tem que se voltar pra os (palavra em guarani) que são os guardiões, e pra você fazer isso você tem que ter aprendido as rezas, os cantos, né, pra pedir essa permissão (palavra em guarani). [...] Então, o trabalho tem essa dimensão muito forte da espiritualidade, ou seja, ele não é esvaziado [...] O saber manejar uma técnica passa pelo processo de aprendizagem, que você aprendeu com quem sabe o processo em si, técnico, mas esse processo técnico tá ligado com essa parte espiritual. [...] O resultado perfeito da sua arte não é somente do pensamento, que você soube realmente fazer, é um resultado também da sua relação com esses seres, com seres espirituais. [...] Todas essas atividades foram desvalorizadas, e agora elas também precisam ser..., ganhar outro status.... Agora eu fiquei lembrando da Els Lagrou que é uma pesquisadora que pesquisa arte indígena no Brasil, principalmente os Unipi e ela se volta muito pro pensamento ocidental, principalmente, pra Hegel, né? Que ele fala que os artesanatos, que os povos... ele usa até esse termo, os povos primitivos, eles não fazem arte porque eles não pensam. [...] E é uma aberração quando a gente escuta isso porque o nosso fazer é puro pensamento, no sentido de que é uma elaboração epistemológica profunda de como a gente consegue fazer um desenho geométrico, fazer ele materializado na dobradura de uma palha de buriti, por exemplo. E a repetição disso, quando você olha de longe, você percebe ali formas, e essas formas também carregam seus símbolos, suas mensagens... um desenho que um rezador faz, um tecelão faz no seu cesto e outra pessoa do mesmo grupo vai olhar (e dizer) “oh, isso aqui significa isso, isso e isso”, né, a leitura. Ele faz uma leitura, né? O que é isso, se não um pensamento? [...]. Não deixa de ser um trabalho intelectual.

Se. tensiona duas visões de trabalho: aquela cultivada dentro da cultura indígena e outra, com a qual lidamos na cultura ocidental. Ele deu ênfase ao sentido com que é realizado o trabalho na cultura indígena, sentido este relacionado à cultura, ao aspecto social que envolve o fazer e à história que liga uma geração à outra e a qual o trabalho manual tem a função de tecer. Essa função, *Se.* qualifica como “espiritual”, esvaziada pela cultura ocidental a partir do momento em que o viés utilitarista do trabalho passou a ser dominante.

Dessa forma, concluímos a apresentação das entrevistas, acreditando que essa reflexão de Se. sintetiza os aspectos em torno dos quais se articularam os relatos de nossos(as) entrevistados(as), indicando o caminho pelo qual a ressignificação do trabalho manual deve passar.

4.2.6 Síntese da análise das entrevistas semiestruturadas

Tendo acompanhado as narrativas de nossos(as) entrevistados(as), podemos arriscar uma aproximação com os dois aspectos centrais nesta pesquisa: trabalho manual enquanto ferramenta pedagógica e relações dialógicas. É na aproximação desses elementos que podemos, afinal, vislumbrar a possibilidade de ressignificação do trabalho manual em contextos escolares. Todos(as) os(as) cinco entrevistados(as) fazem menção à qualidade dialógica que surge nas situações de trabalho manual promovidas na escola, que adota a Pedagogia do Fazer. Falam dessa qualidade como fator determinante para que o trabalho cumpra sua função social, artística e, em última análise, constitutiva do *self* — individual e coletivo. Em suas narrativas, fica evidente que, nas interações entre as crianças, durante a execução dos ofícios, se criam símbolos compartilhados que irão alimentar os diferentes níveis de *self*, constituintes da subjetividade do sujeito, como defendem Branco e Freire (2016).

Ouvindo essas narrativas, percebemos que, ao ter o conceito de trabalho manual ressignificado através do fazer cotidiano, a educação pode, enfim, vencer o caráter utilitarista que a ela insistimos em imputar. O fazer pode preencher-se de um sentido verdadeiro, sentido este atrelado às demandas do ambiente, do outro e do Universo; pode também, como disse Se., abranger novamente um sentido espiritual. Pode, enfim, a educação se reaproximar de seus anseios — presentes em outros momentos históricos — por uma formação integral, em que todos os âmbitos do ser humano sejam contemplados, “na perspectiva da *Bildung* — a formação humana — como projeto educativo tencionando a vida em suas diversas facetas e dimensões” (BACH, 2020, p. 2020).

O trabalho manual, tanto social quanto artístico, espiritual e altruísta, permite que se estabeleçam relações dialógicas. É isso que nos mostram os depoimentos dos(as) entrevistados(as) e que — queremos crer — são provas empíricas de processos de formação e desenvolvimento humanos nessa perspectiva indicada, os quais se deram ao longo dos anos de existência da escola em questão. Dizem eles(as)

que, pelo fazer sensato, com as qualidades apontadas, as crianças e os jovens experimentam o mundo, se vinculam a ele e, como consequência do vincular-se, aprendem sobre o mundo, mobilizando o saber cognitivo a partir da experiência vivida. Como diz Se. em relação à agricultura — “ela mobiliza uma quantidade imensa de saberes e fazeres que, dentro de um contexto escolar, dá corpo àquilo da teoria”.

Nessa experiência do mundo, anterior ao conhecimento intelectual sobre ele, podem as crianças e os jovens retornar às coisas mesmas, como diz Merleau-Ponty (1999). Sua fenomenologia busca “retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 4). Nas conversas com nossos(as) entrevistados(as), pudemos vislumbrar essa possibilidade de produção de sentido e conhecimento através do contato direto com o ambiente/a terra, contato esse mediado pelo trabalho.

Ao experimentar o mundo, dizem os(as) entrevistados(as), crianças e jovens podem transformá-lo a partir de uma consciência e uma sensibilidade de escuta que lhes permitem identificar quais são as verdadeiras demandas do espaço em que vivem. Essa escuta eles(as) identificam como base do processo de diálogo. A perspectiva posta por Linell e Markovà também é essa, para quem o diálogo seria qualquer tipo de produção de conhecimento humano semioticamente mediado.

Para os autores citados, o diálogo implica em transformações e constituições plurais que surgem nas interações humanas. Nossos(as) entrevistados(as) defendem, exatamente, que as possibilidades apresentadas pela Pedagogia do Fazer requalificam o trabalho manual e os trabalhadores(as) através das trocas semióticas entre os diversos atores envolvidos nos ofícios. As frentes de trabalho instituídas na escola se tornam o lugar privilegiado de inquérito, como defende Jovchelovitch (2004), enquanto zona que comporta a relação entre dois e permite o estabelecimento de significações compartilhadas.

Além disso, nossos(as) entrevistados(as) também apontam para a possibilidade de a proposta pedagógica da escola restituir, gradualmente, um equilíbrio há muito perdido entre as atividades de natureza cognitiva e aquelas de natureza manual. O resgate desse equilíbrio não só permitiria reparar uma injustiça histórica nas relações de classe que se estabeleceram a partir da ruptura e do distanciamento entre esses dois polos indicados; igualmente, permitiria resgatar a variabilidade de saberes: toda a riqueza de talentos, habilidades, gestos,

sensibilidades e relações com o mundo, próprias do fazer manual, que foram esquecidas nesse processo.

Importante ressaltar que, em muitas das falas, ficou evidente a necessidade de se trabalhar na reaproximação do trabalho intelectual e do manual com o tempo a seu favor. Sem ele, dificilmente os vínculos com o(a) outro(a), com a terra/o ambiente e com si mesmo(a) serão estabelecidos, e essa aproximação não poderá se efetivar, porque continuarão sendo operados os preconceitos em relação às atividades de natureza manual, já tão consolidados ao longo da história das sociedades ocidentais, como explicitamos no panorama histórico do trabalho manual em contextos escolares, traçado no primeiro capítulo desse trabalho.

4.3 A perspectiva das crianças: análise das produções artísticas e da roda de conversa⁸

Ao entrarmos na escola, vemos uma grande tenda aberta de circo, para a qual as crianças vão, aos poucos, se dirigindo. Depois desse primeiro encontro sob a tenda, as crianças seguem para as suas salas, alocadas em uma construção (toda ela erguida pelas mãos de crianças e educadores) que reúne as turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. As crianças se sentam em mesas individuais de madeira, em uma sala cujas janelas se abrem para um jardim e, ao fundo, uma mata. Alunos e alunas se levantam, recitam um verso e cantam algumas canções. Seguem, então, para a frente de trabalho em que estão atuando naquele período.

A turma do quarto ano, acompanhada no trabalho de campo, vai para o aprisco, onde estão as baias das cabras, dos coelhos e do burro. Essa construção está localizada em um outro local do terreno, um pouco longe das salas, de modo que as crianças precisam cruzar toda a escola para chegarem até ela. A professora *Be.* dá as instruções para a atividade a que eles se dedicarão naquela manhã: algumas crianças limparão as baias, outras colocarão comida e água para os animais, outras limparão as caixas dos coelhos recém-nascidos, e um outro grupo trocará a tela das baias dos coelhos para que os filhotes não escapem. *Ro.*, o trabalhador/educador responsável pelo aprisco, também dá orientações específicas para cada tarefa. Dessa forma, as crianças pegam as ferramentas e partem para a execução do trabalho. Essa

⁸ Parte do texto que se segue foi concebida em formato de artigo, em processo de submissão. Assinam o artigo juntamente com a autora deste texto as professoras Sandra F.C. D. Freire e Wívia Weller.

é uma das cenas que caracterizam e dinamizam a rotina diária e as práticas de aprendizagem na escola em que estivemos.

Na organização curricular, as atividades pedagógicas relacionadas à realização desses ofícios acontecem na primeira parte da manhã, das 8 h 15 min às 9 h 15 min. Cada turma da escola, da Educação Infantil ao Ensino Médio, é responsável por uma frente de trabalho por períodos específicos ao longo do ano — períodos estes definidos pelo Colegiado a partir das demandas próprias da escola. Cada frente de trabalho mobiliza vários adultos e crianças em torno do fazer manual e de seus objetivos pedagógicos.

Durante uma semana, em outubro de 2021, as crianças do quarto ano do Ensino Fundamental foram acompanhadas pela pesquisadora, a qual buscou compreender como se constitui, para elas, a experiência de realizarem esses ofícios primordiais em ambiente rural. As crianças da turma selecionada foram convidadas a expressarem artisticamente como perceberam e sentiram a vivência da atividade de trabalho manual a que se dedicaram durante o período em que a autora desta dissertação as observou. Ao longo da semana, a pesquisadora esteve junto das crianças durante todo o período da manhã. No momento do trabalho manual, realizado no aprisco, ela acompanhou as trocas entre as crianças, tomadas como “tertúlias dialógicas” e sobre as quais a pesquisadora fez, sistematicamente, vários apontamentos a partir do roteiro incluído aqui como Apêndice C.

Durante a atividade na frente de trabalho em que as crianças estavam atuando, a pesquisadora coletou diversas imagens. A câmera foi alocada em um canto de uma das baias e ficou ali, fixa, registrando o movimento, as conversas e a atuação das crianças junto dos animais. Essas imagens (já sabíamos) não seriam usadas como informações empíricas a serem posteriormente analisadas na pesquisa, mesmo assim serviriam como subsídio para as interações que a pesquisadora teria, ao longo da semana, com os(as) entrevistados(as) e com as próprias crianças no momento das produções artísticas e da roda de conversa.

Na quinta-feira daquela semana, a pesquisadora organizou, juntamente com a professora *Be.*, o espaço em que aconteceriam as atividades artísticas. Logo após o intervalo das crianças, elas foram convidadas a se sentarem. Tendo a pesquisadora lançado o primeiro enunciado, alunos e alunas iniciaram seus trabalhos com a aquarela em folha molhada — primeira técnica escolhida pela pesquisadora. A aquarela em folha molhada tem a característica de não permitir que a imagem ganhe

contornos nítidos, sendo mais um trabalho com ambiência e jogo com as cores. O resultado, em geral, tende para algo suave, em que as cores se misturam, sem que a forma possa ser representada. A pesquisadora lançou o seguinte enunciado no primeiro dia (aquarela; fundo/ambiente): “Faça uma pintura buscando representar o que você mais gosta no momento do trabalho de campo”.

Na sexta-feira, portanto no segundo dia de atividade, o enunciado para a produção artística foi assim estruturado: “Faça um desenho representando aquilo que você deseja me mostrar sobre o trabalho que você realiza nessa escola, mais especificamente o trabalho a que se dedicou durante essa semana”. Com esse enunciado, as crianças puderam trabalhar na superfície seca e com um material (giz de cera e lápis de cor) que permitia a elas chegar em uma forma mais definida, se aproximando de um significado mais estruturado de suas experiências na escola. A partir das questões mobilizadoras apresentadas, os(as) alunos(as) trabalharam, produzindo livremente o material que será objeto de nossa análise.

Quisemos nos aproximar desse material considerando a composição formal das produções, na perspectiva proposta pelo MD desenvolvido pelo sociólogo alemão Ralf Bohnsack (2020). Acreditamos que esse método, e a compreensão intersubjetiva através da imagem que ele propõe, pode nos auxiliar no intento de alcançarmos aquilo comunicado pelas crianças por meio de suas elaborações artísticas — um tipo de comunicação ainda pouco presente nas pesquisas científicas. Nesse sentido, por acreditarmos que o esforço no sentido de trazer para o centro das pesquisas qualitativas as produções artísticas de crianças é partilhado por outros(as) pesquisadores(as) que reconhecem nessas produções uma potente forma de expressão (RIBEIRO; SILVA, 2021; LIEBEL, 2013), pretendemos também, com o presente trabalho, contribuir para esse movimento.

A interpretação de produções artísticas de crianças não é algo simples de ser realizado, tendo em vista que, com frequência, contêm elementos pouco definidos. No entanto, nos pautamos pela crença, defendida por Mannheim (1982), de que toda produção cultural pode ser investigada, com a condição de submetê-la a uma análise metodologicamente estruturada.

De acordo com essa compreensão, toda experiência merece ser interpretada e cada elemento da observação íntegra e constitui uma totalidade cultural, logo os objetos culturais são veículos de sentido e se propõem a realizar uma compreensão profunda dos significados [...] O procedimento de investigação desenvolvido por Mannheim não tem como destino somente as obras

consagradas ou de cunho artístico, pois ele concebe que toda produção cultural de uma dada sociedade é passível de investigação. (WELLER; BASSALO, 2011, p. 297).

Assim, analisamos a produção artística de duas crianças, guiados pelas etapas de interpretação de imagens do MD. Estivemos atentos, portanto, ao fenômeno e àquilo que ele nos revela.

4.3.1 Interpretação formulada da primeira imagem analisada

Nesta etapa, nos voltamos para a análise dos planos da produção visual, considerando o nível pré-iconográfico e os elementos iconográficos presentes na imagem. Na primeira obra (Figura 1), podemos perceber que a autora da imagem representante optou, no momento da aquarela, por usar tons amenos, deixando as cores bem suaves. Além disso, ela buscou um diálogo entre as cores, as quais se mesclam, criando tonalidades, de modo que não existe clara separação entre cada uma delas. A aquarela que a autora criou não remete a nenhuma forma e se aproxima de um ambiente onírico, difuso e pouco estruturado. Com o giz de cera, criou-se uma paisagem em que observamos plantas, animais, figuras humanas, nuvens e sol.

Figura 1 – Criança 1 (nível pré-iconográfico)



Fonte: Imagem coletada pela autora.

No primeiro plano, vemos um animal (possivelmente uma cabra) comendo capim e, ao lado, um coelho que parece saltar. Em um segundo plano, podemos

identificar uma árvore carregada de frutos e três figuras humanas (uma delas parece estar de costas). Ao lado dessas figuras, é possível observamos mais alguns animais: uma cabra, um coelho comendo e mais dois coelhos sobre um pequeno morro. No alto, vemos uma borboleta, algumas nuvens e, à esquerda, um sol.

Podemos perceber que houve a intenção de apresentar todos os elementos — plantas, animais e seres humanos — integrados em um mesmo ambiente, convivendo de forma harmônica, sem que esteja indicado qualquer desconforto nessa relação. A produtora da imagem optou por representar o ambiente como um todo, sem detalhar, diferenciar ou destacar nenhum dos elementos de forma específica.

4.3.2 Interpretação refletida da primeira imagem analisada

Nesta etapa, voltamo-nos para a análise da composição formal da produção visual, considerando a composição ou estrutura planimétrica e a coreografia cênica⁹.

Figura 2 – Criança 1 (composição planimétrica e coreografia cênica)



Fonte: Imagem coletada pela autora.

A Figura 2 é marcada por duas linhas horizontais imaginárias, as quais a dividem em três faixas. A primeira delas passa entre o chifre do animal maior e os pés da figura humana que está de costas. A segunda linha passa entre a copa da árvore

⁹ Optamos por não inserir a composição perspectivística, visto que, em desenhos infantis, torna-se difícil identificar a linha do horizonte. Consideramos que não haverá prejuízo para o todo da observação se não procedermos com a análise dessa fase.

e a parte inferior das nuvens localizadas no canto superior esquerdo da imagem. Na faixa mais abaixo, podemos ver dois animais; um deles ganha destaque, tendo sido realçado com giz de cera de cor mais forte e viva.

Na segunda faixa da imagem, identificamos a centralidade da cena representada. Nessa faixa, estão presentes todas as figuras humanas, a maior parte dos animais e a estrutura da única árvore da obra. Há, ainda, a copa da árvore e uma borboleta, que liga a parte de baixo à parte mais elevada do desenho, em que vemos algumas nuvens e o sol à esquerda.

Olhando para a composição vertical da imagem, percebemos uma linha que a divide em duas partes. A linha passa rente à cabra mais centralizada, a qual está em primeiro plano. A linha deixa, à direita, as figuras humanas e, à esquerda, a borboleta e os animais mais distantes, em segundo plano

Quando tratamos da coreografia cênica dessa imagem, referente ao modo como as figuras estão dispostas e como elas interagem na obra, não podemos deixar de destacar a harmonia que essa coreografia inspira. Dois animais aparecem mais à frente. No centro, um conjunto de animais aparece mais à esquerda, e um conjunto de figuras humanas e uma árvore mais à direita. Em cima, temos a parte mais aérea da árvore, dividindo espaço com uma borboleta que voa.

Figuras humanas, animais e plantas demonstram interação pacífica. Em verdade, as expressões dos personagens não estão definidas, tendo-se dado mais importância para a relação e a convivência entre eles do que para as suas particularidades.

Ao buscarmos, por fim, uma interpretação iconológica da imagem, nos ocorrem conceitos como “ameno” ou “sereno” no que diz respeito ao aspecto relacional das figuras representadas. Seja na escolha das cores e na vivacidade delas, seja na disposição das figuras, tudo aponta para uma situação em que o todo se expressa na relação aparentemente harmônica entre as partes.

4.3.3 Interpretação formulada da segunda imagem analisada

Na segunda obra (Figura 3), podemos notar que o autor da imagem representante trabalhou com três cores de aquarela (o verde, o azul e o vermelho), deixando-as nitidamente separadas entre si. Em alguns pontos, as cores ganham força, o que é indicado pela concentração do pigmento. Com a aquarela, não se

ocupou todo o espaço disponível, tendo a imagem se concentrado no centro da folha, enquanto o restante foi deixado em branco.

Figura 3 – Criança 2 (nível pré-iconográfico)



Fonte: Imagem coletada pela autora.

Ainda que tenha trabalhado com a folha molhada — o que dificulta a definição de uma forma —, o produtor da imagem buscou se aproximar de algo figurativo, ainda pouco claro nessa primeira etapa da produção. Com o giz de cera, ele fortaleceu a divisão entre as três cores do desenho, deixando-as ainda mais diferenciadas. Além disso, usou o giz para criar uma figura que, embora não seja muito detalhada, sugere algo relacionado a sentimentos, a emoções. O centro da imagem é ocupado por dois olhos e suas sobrancelhas, os quais compõem uma expressão facial, ainda que caricata.

Podemos perceber a intenção de não se representar nada para além dessa “expressão” central. O ambiente em que o trabalho manual se desenvolve não está presente, tampouco os animais com que as crianças se relacionam e as ferramentas que utilizam em suas atividades. Logo, o que está representado é uma emoção, um sentimento.

4.3.4 Interpretação refletida da segunda imagem analisada

Ao observarmos a composição planimétrica Figura 4, entendemos que ela se estrutura sobre duas linhas horizontais, formando três faixas distintas. A primeira linha

passa logo abaixo da cor azul, delimitando a área verde inferior. A segunda linha separa o centro da imagem, destacado em cores azul e vermelho, da região superior. Em cima, ficam os elementos contornados de vermelho, os quais ocupam a faixa mais alta da composição. Na estrutura vertical da imagem, identificamos um único plano.

Figura 4 – Criança 2 (composição planimétrica e coreografia cênica)



Fonte: Imagem coletada pela autora.

Não podemos falar de coreografia cênica no sentido de interação entre elementos ou personagens, uma vez que só identificamos um personagem na imagem. No entanto, podemos dizer que esse único personagem se mostra carregado de coreografia cênica, indicada na dramaticidade de sua expressão. Lágrimas escorrem dos olhos, e as sobrancelhas estão na diagonal, sugerindo sentimento de raiva. Embaixo vemos uma língua para fora da boca, formando uma imagem que denota algo entre raiva e nojo, bem como um dedo apontado para a região um pouco abaixo dos olhos, encobrindo o nariz do personagem.

Uma interpretação iconológica da produção passa pela dramaticidade indicada anteriormente. Parece intenção do produtor da imagem carregar de emoções a sua obra, indicando que, ao tema sugerido pela pesquisadora, ele responde mais com esses sentimentos do que com uma representação do trabalho manual e dos elementos que o compõem.

4.3.5 A roda de conversa

Depois de terem concluído a segunda etapa da produção artística, na sexta-feira, as crianças foram convidadas a apreciar todas as obras de arte, organizadas em formato de exposição pela pesquisadora e pela professora. Elas caminharam silenciosamente entre as produções, observando, comparando, fazendo um ou outro comentário sobre o que lhes chamava mais a atenção.

Quando já tinham observado por algum tempo, a pesquisadora as convidou para se sentarem em um círculo de cadeiras que já tinha sido previamente organizado, tendo dois microfones posicionados no centro da roda. Ao se acomodarem, a pesquisadora lançou, então, algumas questões norteadoras (registradas no Apêndice D) a partir das quais as crianças iniciaram um diálogo. Durante o período de trocas entre elas, a pesquisadora buscou intervir o mínimo possível, observando com atenção a dinâmica que se instituíria entre os(as) participantes e identificando em quais momentos e acerca de quais temas a conversa ganhava densidade interativa, além de tentar dar espaço para que todos e todas que quisessem se manifestar, falassem.

A roda de conversa entre as crianças não foi tratada como elemento primário de nossa análise. Pelos motivos já justificados, optamos por garantir centralidade às produções artísticas das crianças enquanto informações empíricas de nossa pesquisa, juntamente com as entrevistas semiestruturadas. Alguns trechos da roda de conversa, no entanto, chamaram nossa atenção, e quisemos inserir uma breve análise comparativa a partir desses trechos selecionados. Compreendemos que esse exercício analítico contribui com a reflexão feita anteriormente em relação às produções artísticas e concede a ela maior robustez e assertividade.

Figuram como elementos importantes do MD a triangulação de distintos procedimentos de geração de dados e a análise comparativa; esta busca por contrastes em casos homólogos ou homogêneos. Em síntese, nessa etapa, o(a) pesquisador(a) realiza “análises e interpretações com base na comparação de casos e não em teorias previamente elaboradas ou em informações divulgadas na mídia” (WELLER, 2005, p. 279).

Sabemos que, no processo de análise de dados de uma investigação científica, o(a) pesquisador(a) não é e não pode se pretender neutro. No entanto, ao lançarmos mão de um método comparativo, acreditamos ser possível exercermos algum controle sobre o processo de interpretação, “na medida em que o meio social e o conhecimento

implícito do grupo estudado são analisados através da comparação com outro caso” (WELLER, 2005, p. 280). Nessa perspectiva, a análise comparativa desempenha um papel de controle metodológico da realidade estranha ou distante do pesquisador.

Ao desenvolvermos a roda de conversa com as crianças, pudemos observar um contraste entre dois grupos, presentes na turma selecionada: das crianças que estão na escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental (ou que entraram na escola antes disso) e das crianças que se matricularam no início ou mesmo no segundo semestre de 2021. Em todas as falas durante a roda de conversa e nas produções artísticas a que se dedicaram, esse contraste ficou evidente.

Segue um trecho selecionado da roda de conversa, com falas das duas crianças autoras das imagens escolhidas para análise. A criança identificada por “Anf” produziu a primeira imagem, e a criança identificada por “Pm” é a autora da segunda imagem.

Anf (Grupo 1): Eu acho que... quando a gente olha as cabras, a gente não precisa se chatear porque as cabras também são bem poucas e... quando a gente tá com as cabras a gente pode ver o Florêncio e a gente pode também cuidar dele.

Pm (Grupo 2): Bem, (...) eu realmente não gosto de trabalhar nas cabras. Eu gosto de umas e outras não. Por exemplo: o marshmallow... eu gostava bastante dele, mas como todo mundo já falou, ele foi vendido. Vendido. E... tem outras coisas que eu não gosto: o bode João é um deles.

Anf (Grupo 1): ...o bom dessa escola é que não é entediante, tem muita coisa pra fazer. Tem muitas coisas e é muito legal porque na minha escola antiga [...] não tinha nada pra fazer, era muito entediante e aqui tem a natureza, tem várias coisas e é muito legal.

Pm (Grupo 2): Bem, na minha escola antiga... eu respeito totalmente vocês que preferem ficar nessa escola, eu entendo que têm pessoas que preferem escolas de campo e, outras, escolas da cidade. Eu, particularmente, não quero ser..., mas eu prefiro a escola da cidade, eh... a minha escola antiga.

Podemos perceber, a partir dos breves segmentos aqui reproduzidos, que a criança pertencente ao que chamamos de Grupo 1 parece retratar claramente o meio social em que vive e atua, enquanto a criança pertencente ao Grupo 2 retrata um sentimento. A primeira deixa transparecer, em sua produção artística e na fala, a formação de um conceito de trabalho em que está presente a relação com o espaço, com os animais, com os colegas e com o próprio ofício. A segunda parece não ter ainda constituído relações que sustentem a formação de um conceito de trabalho manual, ficando preso aos sentimentos que o ofício e os personagens nele envolvidos suscitam.

Foi a partir dessa constatação que decidimos escolher, para nossa análise, a produção artística de uma criança de cada um desses dois grupos que pudemos identificar. Vale lembrar que essa identificação só se deu durante a pesquisa empírica, no trabalho da pesquisadora com as crianças. Antes disso, essa “tipificação” sequer tinha sido vislumbrada. A primeira imagem foi elaborada por uma criança integrante do grupo que está na escola desde o início do ensino fundamental — uma menina de 10 anos. A segunda imagem é a produção de uma criança que se matriculou na escola no ano letivo em que se deu a observação (2021) — um menino, também de 10 anos de idade.

4.3.6 Síntese da análise das produções artísticas e da roda de conversa

A pesquisa empírica, na qual foram geradas as informações para a presente análise, intentou investigar como se constituem a experiência de trabalho manual e o conceito de trabalho por parte das crianças do quarto ano da escola selecionada. Ao olharmos para a produção artística das crianças (que identificamos como integrantes de dois grupos distintos) através de uma análise documentária de suas produções artísticas, podemos supor que o tempo de permanência na escola e o envolvimento diário, constante e contínuo com os trabalhos manuais é fator determinante para o estabelecimento de vínculo com os chamados ofícios, bem como com o espaço em que as atividades se organizam e com os personagens envolvidos.

O que fica evidente nas produções artísticas e nas falas que surgiram na roda de conversa é que tempo e constância criam as condições para que as crianças olhem para o espaço e para o trabalho manual de modo a se sentirem parte integrante desse contexto. Nas situações em que o tempo não pôde ainda atuar, percebemos que o vínculo não se estabeleceu — nem com o espaço, nem com a atividade —, e o foco das crianças ficou centrado na simpatia/antipatia que o trabalho manual suscita, nas emoções e nos sentimentos (em geral de repulsa) determinados — acreditamos — pelo distanciamento em relação ao trabalho no ambiente rural. Essa constatação também esteve presente nas narrativas de nossos(as) entrevistados(as).

Assim, nos parece que o sentido dado ao trabalho se transforma a partir do vínculo estabelecido com os ofícios, o que só é possível em um espaço alargado de tempo. A vivência das atividades manuais ao longo de um tempo estendido permite que trocas semióticas se estabeleçam entre os parceiros de trabalho, o que constitui

fator determinante na criação e na transformação de sentidos compartilhados. É, portanto, na comunicação e na ação conjunta que se institui e se transforma o sentido concedido ao trabalho, reafirmando a percepção de Markovà (2006) de que o conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação.

Com essas considerações, queremos indicar que as produções artísticas — de crianças, inclusive — reproduzem aspectos relevantes do meio social e de visões de mundo. Nessa perspectiva, as imagens oferecem uma possibilidade de reconstrução das relações sociais dos grupos dos quais desejamos nos aproximar, revelando aspectos subjetivos da experiência desses grupos e de seus atores. Queremos crer que a experiência que essas produções deixam transparecer se aproxima daquela anterior ao conhecimento intelectualmente formulado, desvelando — quem sabe? — o contato “ingênuo” da criança com o mundo, antes da reflexão sobre ele, como sugerido pela fenomenologia de Merleau-Ponty (1999).

As produções de natureza imagética estiveram, em alguma medida, à margem do aperfeiçoamento das metodologias de análise, como afirma Bohnsack (2020, p. 196): “[o]s métodos qualitativos não se mostraram suficientemente à altura dos desafios apresentados pelo extraordinário aumento da importância das mídias imagéticas”. Quisemos, para além de traçar os resultados, reafirmar a necessidade de incorporarmos, sempre mais, produções infantis de natureza imagética no fazer científico a partir de metodologias qualitativas, tentando abarcar os fenômenos em toda a sua complexidade.

Quando, guiados por Bach (2007), resgatamos o princípio da Antiguidade, uma época na qual não havia a dicotomia entre o sujeito empírico, que tem a experiência do seu entorno, e o sujeito transcendental ou cognitivo, compreendemos que há muito nos distanciamos desse ideal do ser humano integral. O que pudemos notar na produção artística das crianças e na roda de conversa entre elas é que onde o vínculo com o espaço e com o trabalho não pôde ainda se formar, o sujeito cognitivo continua valorizado em detrimento daquele empírico.

Os processos de autoeducação e autoconhecimento — base para a formação integral do ser humano na perspectiva da *Bildung* goethiana — ficam comprometidos quando se instaura a repulsa (determinada social e historicamente) pelos trabalhos e pelo conhecimento que é mediado pelo corpo, pelo fazer. Essa repulsa está presente em algumas produções e falas das crianças. O que nos indicam as informações coletadas é que, somente no estabelecimento gradual de relações dialógicas,

permeadas por afetos, poderia ser sanada essa repulsa e restituído o valor àquela compreensão de mundo que chega ao ser humano pelas vias da experiência.

4.4 Considerações finais

O que nos impulsionou a realizar esta pesquisa foi a percepção de que a educação tem apartado, de seus processos, experiências relevantes para a formação do ser humano — principalmente as que se referem às relações do indivíduo com o(a) outro(a), com o entorno (ambiente/terra) e também consigo mesmo(a). Quisemos, por isso, nos aprofundar teórica e empiricamente no estudo de uma abordagem pedagógica que, embora recente, tem despertado a atenção de professores e professoras no Brasil e no mundo por buscar retomar princípios, relevantes em outros momentos históricos, de uma educação que integre todos os elementos citados anteriormente — a chamada Pedagogia do Fazer (*Handlungspädagogik*).

Tal abordagem pedagógica concede centralidade ao fazer, na forma de trabalhos manuais incorporados à rotina escolar. Ao estudá-la, buscamos entender as formas de significação e valoração, por parte das crianças do quarto ano da escola selecionada, das experiências de trabalho manual vivenciadas no contexto escolar e qual o papel dessas experiências de trabalho na constituição e no fomento de relações dialógicas com o outro(a), com o espaço e com si mesmo(a).

Essa busca nos norteou enquanto objetivo geral do trabalho, e estruturamos o registro de nossos estudos da seguinte forma: na introdução, delimitamos o tema central da pesquisa, suas justificativas, a problemática e as questões de pesquisa que elaboramos a partir dos objetivos. No primeiro capítulo, apresentamos as estratégias e os resultados da nossa revisão de literatura. Os textos levantados nessa revisão nos deram fundamento para traçarmos, por um lado, um panorama histórico dos trabalhos manuais em contextos escolares e, por outro lado, um panorama das produções acerca da Pedagogia do Fazer, com seus princípios e práticas explicitados.

No segundo capítulo, tratamos dos olhares epistemológicos que nos guiaram no alcance do nosso objeto de pesquisa — em particular no momento do trabalho de campo e na análise das informações empíricas coletadas. O terceiro capítulo, por sua vez, foi dedicado à descrição da metodologia utilizada para a análise de dados enquanto uma narrativa do passo a passo que estabelecemos para uma aproximação gradual ao fenômeno que quisemos observar. Como conclusão, apresentamos no

quarto e último capítulo os resultados a que chegamos depois de formuladas as reflexões a partir dos eixos teóricos e das análises das informações empíricas.

Primeiramente, nos perguntamos: “Como a Pedagogia do Fazer e o entorno educativo organizam os trabalhos manuais e as relações inerentes a eles tendo-os como base para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano?”. Pudemos perceber, na rotina da escola e nos relatos dos(as) entrevistados(as), que a centralidade concedida aos trabalhos manuais, com os afetos envolvidos nos processos de execução desses trabalhos, são fundamentais na estrutura didático-pedagógica da escola que observamos. É a partir dessas experiências no mundo e com o mundo que a aprendizagem — compreendida nesse contexto como um processo amplo que abarca mais do que aspectos cognitivos — pode, então, se efetivar.

Assim, ao buscarmos caracterizar a Pedagogia do Fazer em relação aos seus processos e às suas particularidades pedagógicas e socioculturais geradas no contexto dos entornos educativos, pretendemos auxiliar na sistematização de uma prática pedagógica. Essa prática, por ser recente, ainda não possui literatura suficiente a seu respeito a qual possa nortear novas iniciativas que queiram incorporar princípios da Pedagogia do Fazer à realidade escolar. Uma sistematização poderá se configurar, então, como subsídio para a implementação de novas práticas pedagógicas em escolas Waldorf e não Waldorf. Além disso, também se constituirá como fomento para questionamentos, reflexões e problematizações acerca da questão do fazer/trabalho manual em contexto escolar.

Ao considerarmos a segunda questão de pesquisa — “Como as experiências de trabalho, vivenciadas nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer, fomentam relações essencialmente dialógicas?” —, notamos que o diálogo é instrumento de mediação em todas as relações instituídas nos espaços de trabalho da escola em questão. Ele é necessário tanto para a percepção do ambiente e de suas demandas quanto para a organização entre as crianças na realização dos ofícios. Nossos(as) entrevistados(as) trouxeram muita ênfase para o aspecto dialógico do trabalho, e as observações da pesquisadora em campo reforçaram essa percepção.

Ao abordarmos a terceira pergunta mobilizadora deste estudo — “Como a experiência do trabalho manual e o conceito de trabalho são significados pelas crianças nas escolas que adotam a Pedagogia do Fazer?” —, identificamos a possibilidade de resignificação, por parte das crianças observadas, do conceito de

trabalho manual, de modo a revalorizá-lo. Os vínculos estabelecidos não só com os ofícios mas também com os educadores/trabalhadores responsáveis por eles parecem ser de fundamental importância nesse processo de ressignificação, o qual, por sua vez, permite que se restitua o equilíbrio (negligenciado historicamente) entre trabalho manual e trabalho intelectual. A conclusão a que chegamos é de que o estabelecimento de vínculos só pode se dar em um espaço alargado de tempo; por isso, compreendemos que o tempo é fator relevante, senão determinante, nessa ressignificação que vislumbramos como possível na perspectiva proposta pela Pedagogia do Fazer.

Importante ressaltarmos que, ao longo dessa pesquisa, quisemos lançar possibilidades de superarmos a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, compreendendo que o segundo não se constituiu como progressão natural ou superação do primeiro. Tampouco valorizamos o primeiro em detrimento do segundo, posto que não negamos a relevância do conteúdo intelectualmente mediado. Nosso intento não é outro senão o de semearmos oportunidades para a ressignificação do conceito de trabalho, entendendo que, qualquer que seja a sua natureza, ele pode se imbuir de valor se for vivenciado como atuação no mundo e pelo mundo, em relação constante com ele; terá valor se for permeado de afetos compartilhados, através de relações dialogicamente instituídas: trabalho compreendido enquanto formação humana, na sua concepção mais ampla.

Ao caracterizarmos a Pedagogia do Fazer, pretendemos contribuir para que ela possa ser aplicada no contexto escolar. Por outro lado, ao tratarmos do olhar e da significação das crianças em relação aos ofícios que realizam na escola, quisemos enriquecer a discussão sobre as diferentes formas de diálogos e os afetos envolvidos nas atividades realizadas nas escolas que adotam essa abordagem pedagógica. Esperamos, ainda, que esta pesquisa contribua para a formação de professores na perspectiva de uma educação capaz de abarcar os diferentes âmbitos do desenvolvimento: físico, emocional, cognitivo e todos os que forem necessários para uma expressão plena da individualidade da criança no mundo.

Queremos crer, por fim, que essa reflexão — que nos parece urgente no momento histórico em que vivemos — poderá servir a outros estudos mais aprofundados que tomem os ofícios primordiais humanos não só como constitutivos da sociedade mas, também, na perspectiva posta por Bachelard, relacionados aos arquétipos com os quais nos identificamos como seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Zélia Mana M. Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, fev./jul. 1992.
- BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios da Vontade**. Ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BAIBICH, Tania Maria; VASCONCELLOS, Sonia Tramuja. A pesquisa baseada em Artes Visuais na educação: novos modos de investigar e conhecer. 37, REUNIÃO NACIONAL DA ANPED NA UFSC, Florianópolis, **Anais [...]**. 2015.
- BAKER, Kay. **The Significance of The Hand For the Elementary Years**. The NAMTA Journal, v. 38, n° 2, spring, 2013, p. 67-86.
- BIECKARK, Peter. **Sobre a Pedagogia do Fazer**. WhatsApp: Pedagogia do Fazer, 2021.
- BOHM, David; PEAT, F. David. **Science, Order and Creativity**. Psychology Press, 2000.
- BOHNSACK, Ralf. A investigação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n° 18, jun./dez. 2007, p. 286-311.
- BRANCO, Angela Uchoa; FREIRE, Sandra Ferraz de C. Dourado. A teoria do Self Dialógico em Perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 32, n. 1, p. 25-33, 2016.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CALQUÍN, Sebastián Méndez. **Agricultura, Jardinagem e o Conviver com a Natureza**. Escola Waldorf Querência, 2018/2019.
- CAMPOS, Natália de Freitas. **A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2014.
- CARVALHO, Denis Barros. **Resenha: representação, dialogicidade e a linguagem como questões centrais da psicologia social: uma teoria psicossocial da mente**. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 145-148, 2009.
- CARVALHO, Maria Vilani Cosme; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Rev. Bras. de Educ.** v. 22 n. 71, Rio de Janeiro, 2017.

CLARKE, Ethel Ermine. **Goethe's Educational Theories in Wilhelm Meister.**

Submitted to the Department of Germanic Languages of the University of Kansas - Degree of Master of Arts. Kansas: KU Libraries, 1912.

CSA Hof Pente: Action Pedagogical Province. Disponível em: <https://hofpente.de/> 2021. Acesso em: 13 set. 2021.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Rev.Educar**, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

DUMONT, René. **School versus manual work.** Prospects, v. VII, n° 3, 1977.

FLEER, Marilyn; VERESOV, Nikolai in M. Flear e B. van Oers (ed.). **International Handbook of Early Childhood Education, Springer International Handbooks of Education.** v.1, p. 47-76.

FOUTS, Jeffrey T.; CHAN, Jack C. K. **The development of work-study and school enterprises in China's schools**, Journal of Curriculum Studies, v. 29, n. 1, p. 31-46.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. A Teoria do Self Dialógico em Perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** v. 32, n. 1, p. 25-33.

GERMAN Institute for Dialogue Process Support: **The Project.** Disponível em <https://dialogprojekt.de/>. Acesso em 23 set. 2021.

GERMAN Institute for Dialogue Process Support: **Teachable and Learnable Discipline**, Disponível em: <https://dialogprojekt.de/>. Acesso em: 23 set. 2021.

GERMAN Institute for Dialogue Process Support: **New Culture of Conversation**, Disponível em: <https://dialogoprojekt.de/>. Acesso em: 23 set. 2021.

GOETHE Johann Wolfgang. **Conversations of German Refugees, Wilhelm Mesister's Journeyman Years: Or, the Renunciants**. New Jersey: Princeton University Press, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GUTTENHÖFER, Peter. **Educational Province**. Disponível em: Erziehungskunst–Waldorfpädagogik heute: Startseite. Acesso em: 22 ago. 2021.

GUTTENHÖFER, Peter. **Encontro Pedagogia do Fazer: a partir de que pensamentos nortear a implantação da pedagogia do Fazer em escolas já existentes?** (1:39:00) Disponível em: canal “Quando Quandar”. Acesso em: 23 set. 2021.

GUTTENHÖFER, Peter. Prefácio. *In*: STEINER, Rudolf. **Três palestras sobre pedagogia popular**. São Paulo: Hífen Editora e Círculo das Artes, 2019.

HARTKEMEYER, Tobias. **Education in complete environments – Handlungspädagogik**. 2017a. Artigo disponível em: <https://hofpente.de/>

HARTKEMEYER, Tobias. **The future as a place of learning – solidarity with rural economy**. 2017b Artigo disponível em: <https://hofpente.de/>

HARTKEMEYER, Tobias. **The farm as a place of learning**. 2015 Artigo disponível em: <https://hofpente.de/>

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

LEEDY, Todd H. The World the Students Made: Agriculture and Education at American Missions in Colonial Zimbabwe, 1930-1960. **History of Education Quarterly**, v.47, n. 4, nov. 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia Social, Saber, Comunidade e Cultura. **Rev. Psicologia & Sociedade**; v. 16, n. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.

MACHADO, Ana Lúcia. Infância digital: o perigo da desconexão com a vida. **Educando Tudo Muda**. 2017. Disponível em:
<http://www.educandotudomuda.com.br/> Acesso em: 13 set. 2021.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; CARVALHO, Tatiana Oliveira de. Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. **Rev. bras. orientação prof.** v.11, n. 2, São Paulo, 2010.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.163, 2017.

MELLO, R. R. From Constructivism to Dialogism in the Classroom. Theory and Learning Environments. **International Journal of Educational Psychology**, p. 127-152.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONTESSORI, Maria. **The Absorbent Mind**. Madras, India: The Theosophical Publishing House, 1964.

OLIVEIRA, Sheila F. Pimenta; ORSOLINI, Alba V. Penteado. **Estudo de caso como método de investigação qualitativa**: uma abordagem bibliográfica. Uni-FACEF, 2013.

PER LINELL, **Rethinking Language, Mind and World Dialogically**: Interectional and Contextual Theories of Human Sense-Making. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009.

SASO, C. E.; ALONSO, J. G. El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. **Acciones e Investigaciones Sociales**, n.12, p. 77-94, 2001.

SCORSOLINI-COMIM, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação à distância. **Educ. rev.** v. 30, n. 3, 2014.

SILVA, Maycon Renan. Eu e Tu como Proposta Dialógica em Martin Buber. **Journal of Philosophy**, nº 35, Jan/april, 2021.

SILVA, Thayse de Oliveira; SILVA, Lebiam Tamar Gomes. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Rev. Psicopedagogia.** v.34, n. 103, São Paulo, 2017.

STEINER, Rudolf. **Os contos de fadas**: sua poesia e sua interpretação. São Paulo: Antroposófica; Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002

TOMASI, Tina. Reading and work in the public school during the liberal and fascist period. NATIONAL CONVENTION ON TEXTBOOK AND TEACHING MATERIALS, FOR THE ELEMENTARY SCHOOL IN THE EIGHTIES. **Anais [...]** Pavia, 23-24 jun. 1980.

YAZAN, Bedrettin. Tradução de Ivar Cesar Oliveira de Vasconcelos. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Revista Meta: Avaliação** Jan./Abr. v. 8, n. 22, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Entrevista com as professoras:

- Conte um pouco da história dessa escola e da sua própria história em relação a ela.
- O que você considera relevante nessa proposta pedagógica?
- O que diferencia essa proposta pedagógica de outras propostas?
- Você poderia sistematizar brevemente a rotina escolar das crianças?
- Por que a rotina se estabelece dessa forma em torno das experiências de trabalho?
- Como as crianças se desenvolvem a partir dessas experiências?
- Como você percebe que as crianças significam suas experiências de trabalho no contexto dessa escola-fazenda?
- Como você considera que as experiências de trabalho manual foram, historicamente, concebidas e compreendidas em outros contextos escolares?
- Que papel ocupa o diálogo no momento do fazer pedagógico?
- De que forma você entende que as experiências de trabalho fazem emergir situações de diálogo entre as crianças?

2 Entrevista com o(a) especialista da estação de trabalho da escola:

- Conte um pouco da história dessa escola e da sua própria história em relação a ela.
- O que você considera relevante na proposta pedagógica dessa escola e no espaço criado por ela?
- Você poderia me contar como se organiza a atividade das crianças nessa estação de trabalho?
- O que você acha que as crianças desenvolvem ao atuarem nesse espaço, a partir da atividade proposta?
- Como você percebe que as crianças lidam com esse trabalho?
- Qual a relação delas com os ofícios e qual o sentido que atribuem a ele?
- Sobre o que as crianças costumam conversar enquanto trabalham?
- O que, geralmente, motiva os diálogos entre as crianças?

3 Entrevista com o(a) especialista em CSA (agricultor) da escola:

- Conte um pouco da história dessa escola e da sua própria história em relação a ela.

- O que você considera relevante na proposta pedagógica dessa escola e no espaço criado por ela?
- Você poderia me contar um pouco sobre a proposta da CSA?
- Qual a relação das crianças com a agricultura?
- Como você compreende que o trabalho com a terra pode auxiliar no desenvolvimento da criança?
- Para você, qual o sentido que a criança atribui ao trabalho com a terra aqui na escola?

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS TERTÚLIAS

Ficha	
Tipo de atividade	
Número de participantes	Idade/ano das crianças
Materiais utilizados	Contexto/espço de trabalho
Descrição da atividade	
Condução por parte do(a) educador(a)	
Ações mediadoras do trabalho das crianças	
Narrativas mediadoras do trabalho das crianças	
Temas que pautaram as situações de diálogo entre as crianças	
Descrição das relações eu-outro e eu-mundo observadas	

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA AS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS

Proposta para as produções artísticas:

A partir do que vivenciaram no momento dedicado ao trabalho de campo, foi solicitado às crianças que representassem visualmente a experiência de trabalho e o sentimento despertado por essa experiência.

- Enunciado da produção artística 1 – Faça uma pintura buscando representar o que você mais gosta do momento do trabalho de campo.

Técnica: aquarela (fundo/ambiente);

- Enunciado da produção artística 2 – Faça um desenho representando aquilo que você deseja me mostrar sobre o trabalho que você realiza nessa escola, mais especificamente o trabalho a que se dedicou durante essa semana.

Técnica: giz de cera (forma figurativa).

APÊNDICE D – PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA A RODA DE CONVERSA

No quinto dia da pesquisa, foi organizada pela pesquisadora, juntamente com a professora da turma, uma exposição das produções artísticas das crianças na sala de aula. Após o término da atividade na estação de trabalho, as crianças foram conduzidas para o salão de convivência e convidadas a apreciarem as obras expostas. O momento de apreciação livre teve duração mais ou menos 20 minutos. Ao término da exposição, as crianças foram convidadas a se sentarem nas cadeiras dispostas em roda.

Foi solicitado a elas que observassem as produções e conversassem sobre o que havia sido percebido a partir de uma pergunta-tema inicial que foi lançada ao grupo pela pesquisadora:

I – Conversa livre sobre as obras

“Qual a estória que essas pinturas, esses desenhos, contam?”

II – Fala individual sobre a história do desenho realizado

“O que você quis retratar nessa obra? Por quê?”

III – Conversa sobre o sentido do trabalho manual para as crianças

“Depois de terem visto todas essas imagens, o que você gostaria de me falar sobre a experiência do trabalho de campo nessa escola? O que você sente quando você experimenta o trabalho?”

APÊNDICE E – QUADRO DAS ATIVIDADES EMPÍRICAS

Tertúlias dialógicas	Primeira etapa da pesquisa empírica. Observação e gravação das tertúlias espontâneas constituídas nos momentos/espacos de trabalho.
Entrevistas semiestruturadas	Segunda etapa da pesquisa empírica. Entrevista com educadores(as) da escola.
Produções artísticas	Terceira etapa da pesquisa empírica. Produções artísticas realizadas pelas crianças, que serão utilizadas como objeto de análise de dados.
Rodas de conversa	Quarta etapa da pesquisa empírica. Gravação das conversas que irão surgir entre as crianças, a partir de perguntas-tema lançadas pela pesquisadora.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA FAMÍLIAS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Responsáveis Legais dos Participantes Menores de Idade

A sua criança está sendo convidada a participar da pesquisa “Ofícios primordiais humanos e relações dialógicas em contextos escolares: como a Pedagogia do Fazer tece essa trama”, de responsabilidade de *Denise Clímaco Pastore*, matrícula 190/124679, CPF 874304521-91, RG 57606680-1 SSP-SP, estudante de *mestrado* do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da *Universidade de Brasília*, sob orientação da professora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, CPF 542.363.710-49, RG 1.546.298 SSP-DF. O objetivo desta pesquisa é investigar como se constitui a experiência do trabalho manual e o conceito de trabalho por parte das crianças do quarto ano do Ensino Fundamental na Escola Waldorf Rural Turmalina. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e sua disponibilidade para cooperar com a pesquisa mediante a autorização da participação de sua criança.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Asseguro-lhe de que o nome da criança não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de participação dela na pesquisa, como filmagens, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo.

Serão realizadas observações da participação das crianças nas atividades de campo, em produções artísticas e em rodas de conversas. Os procedimentos serão gravados em áudio e/ou vídeo, além de ser feito registro pela pesquisadora em diário. É importante destacar que a filmagem de algumas atividades será de fundamental importância para a abordagem analítica utilizada: análise das interações sociais e análise da comunicação.

A participação da sua criança é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício material. Ela é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99979-1080 ou pelo meu e-mail pessoal: *climacopastore@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de publicações acadêmicas que poderão ser replicadas para formação de professores, estudantes e outros interessados.

Recife, ____ de _____ de _____

Nome da criança

Assinatura do responsável legal do(a) participante

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA ENTREVISTADOS/AS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar do trabalho de campo referente à pesquisa intitulada “*Ofícios primordiais humanos e relações dialógicas em contextos escolares: como a Pedagogia do Fazer tece essa trama*”, desenvolvida por *Denise Araújo Clímaco Pastore*. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por *Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire*, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail *sandra.ferraz@gmail.com*. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, além de ter sido informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada e transcrita, usando nomes fictícios para os(as) participantes. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar do estudo a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Brasília, maio de 2022.

Nome e assinatura do(a) participante: _____

Nome e assinatura do(a) pesquisador(a): _____