

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA MARTHA STUSSI

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA PEDAGOGIA WALDORF:
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO.**

Sorocaba – SP

Junho/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA MARTHA STUSSI FERNANDES

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA PEDAGOGIA WALDORF:
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Hylío Laganá Fernandes

Sorocaba – SP

Junho/2017

Stussi, Maria Martha

O Processo de Formação Docente da Pedagogia Waldorf: Narrativas (auto)Biográficas de Professoras em Formação. / Maria Martha Stussi. -- 2017.

101 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes

Banca examinadora: Profa. Dra. Ana Luisa Venturana Vieira Pereira, Prof. Dr. Fernando Silveira Franco, Prof. Dr. Fabrício Nascimento

Bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Pedagogia Waldorf. 3. Antroposofia. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA MARTHA STUSSI

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA PEDAGOGIA WALDORF: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Data: __/__/____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de dissertação de mestrado do(a) candidato(a) Maria Martha Stussi Fernandes, realizada em 30/06/2017:

Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes
UFSCar

Prof. Dra. Ana Luisa Ventura Vieira Pereira
Quinta Palavra

Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
UFSCar

Prof. Dr. Fernando Silveira Franco
UFSCar

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Prof. Dra. Ana Luisa Ventura Vieira Pereira e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Maria Martha Stussi Fernandes.

Prof. Dr. Hylio Lagana Fernandes
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

DEDICATÓRIA

Em memória de minha avó, que me ensinou
que para ser mulher temos que estar à frente
do nosso próprio tempo.

AGRADECIMENTOS

Às **Energias Positivas** do universo, que sempre conspiram para que eu siga meu caminho, aprendendo com as pedras que nele encontro.

Ao **Professor Hylío**, por aceitar meu percurso formativo e ser sempre a palavra de incentivo e conforto, e por me brindar com suas contribuições tão sábias, atenciosas e cheias de afeto.

À **Professora Ana Luisa Ventura Vieira Pereira**, pela sua disponibilidade em ler meu trabalho com tanta atenção e disposição.

Ao **Professor Fernando**, por me mostrar as outras facetas Antroposóficas para o meu trabalho através da biografia de Steiner, me enchendo de conteúdo técnico e espiritual.

Ao **Professor Fabrício Nascimento**, por suas contribuições tão precisas ao longo de todo o meu processo formativo, desde a graduação, em todos os espaços: formais e informais.

À **Equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação** da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.

À **Minha Família**, que aceitou minhas ausências e momentos de absoluto stress, em especial minha mãe **Rosângela Stussi**, que desde sempre me incentiva com palavras e atitudes na busca incessante por conhecimento e pelo autoconhecimento.

À **Ágatha e Sara Yazbek**, por nunca desistirem de mim, mesmo quando eu mesma ameaçava desistir e por serem luz no meu caminho.

Muito Obrigada.

EPÍGRAFE

*A nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para a suas vidas. Nunca fales dos limites do conhecimento do ser humano, mas apenas dos seus próprios limites. **Rudolf Steiner.***

RESUMO

STUSSI, Maria Martha. O processo de formação docente da pedagogia Waldorf: Narrativas (auto)biográficas de professoras em formação. 2017, 100f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

A presente pesquisa debruçou-se sobre noções básicas da Antroposofia no intento de se aprofundar nas questões que trouxeram à tona a necessidade de buscar um outro olhar para a educação. A Pedagogia Waldorf surgiu de uma necessidade local de Stuttgart, Alemanha, em 1919 e vem se multiplicando exponencialmente nos dias de hoje ao redor de todo o globo. A formação docente dentro da referida pedagogia se dá na forma de seminários ao longo de três a quatro anos e meio. Este estudo buscou, através da narrativa (auto)biográfica de três professoras em momentos diferentes da formação, apontou e discutiu as marcas formativas presentes e quais os impactos dessa formação no professor que a escolhe. Foram delimitadas quatro marcas formativas – Responsabilidade na formação de outros seres humanos, pensamento crítico acerca dos processos pedagógicos tradicionais, admiração pelo caráter individual da pedagogia Waldorf e busca por formas variadas de espiritualidade e, ou, pela Ciência Espiritual Antroposófica. Este estudo mostrou o foco da formação Waldorf nas individualidades de cada professora, que visa capacitá-las no ato de fazer transparecer em seus alunos suas características únicas.

Palavras chave: Pedagogia Waldorf. Antroposofia. Formação de professores.

ABSTRACT

STUSSI, Maria Martha. The teacher's training process of the Waldorf pedagogy: (self) biographical narratives of teachers in formation. 2017, 100f. Master's in Education. Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2017

The present research leaned over at basics notions of Anthroposophy in the attempt to delve into the issues that brought to the surface the need to seek another look at education. The Waldorf Pedagogy emerged from a local need in Stuttgart, Germany, in 1919 and has been multiplying exponentially these days around the globe. Teacher's training within this pedagogy takes the form of seminars over three to four and a half years. This study sought through the (auto)biographical narrative of three teachers at different moments of the training, pointed out and discussed the formative marks presented and what the impacts of this formation on the teacher who have chosen it. Four formative marks were defined - Responsibility in the formation of other human beings, critical thinking about the traditional pedagogical processes, admiration for the individual character of the Waldorf pedagogy and search for several forms of spirituality and, or, by the Anthroposophical Spiritual Science. This study showed the focus of the Waldorf formation on the individualities of each teacher that aims to enable them in the act of showing their students their unique characteristics.

Keywords: Waldorf Education. Anthroposophy. Teacher's formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trimembração do homem	24
Quadro 2 – Sistema organizacional da trimembração do homem	24
Quadro 3 – Desenvolvimento dos corpos	34
Quadro 4 – Escolas Waldorf na América Latina	39

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Metamorfose do pensamento	16
Figura 2 – Evolução anímica e espiritual	17
Figura 3 – Corpos físico, etérico e astral por Rudolf Steiner	18
Figura 4 – Corpos da tetramembração do homem	27

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SAB – Sociedade Antroposófica no Brasil

USP – Universidade de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

IDW – Instituto de Desenvolvimento Waldorf

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
1.1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	6
1.2 – RUDOLF STEINER: UM BREVE HISTÓRICO	14
1.3 – ANTROPOSOFIA: CONCEITOS BÁSICOS PARA COMPREENDER A PEDAGOGIA WALDORF.	20
1.4 – A PEDAGOGIA WALDORF: UM SUAVE PINCELAR.	33
1.5 - A PEDAGOGIA WALDORF E SUA INSERÇÃO NA AMÉRICA LATINA	37
CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO	41
2.1 – A PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA COMO FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO	41
2.2 – A MATERNEIRA ALICE	51
2.3 – A JARDINEIRA LULI	55
2.4 – A JARDINEIRA RAQUEL	62
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DAS NARRATIVAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
3.1 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICE	86

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Maria Martha Stussi Fernandes, recém-chegada aos trinta anos de idade e, contrariando todas as minhas expectativas adolescentes, ainda não tenho ideia de onde quero chegar na vida. Começo aqui apresentando-me com essa informação para diminuir qualquer expectativa sua, caro leitor, de que ao final dessa leitura você seria capaz de elaborar conclusões sobre mim ou sobre meus próximos passos. Não pense você que isso me deixa aflita, muito pelo contrário, a ideia de incompletude me move, me impulsiona. Nasci no interior do Mato Grosso, em Rondonópolis no dia 21 de setembro, me mudei para o interior de São Paulo – São José dos Campos – com apenas dois anos de idade e lá passei toda minha infância e adolescência, frequentei ótimos colégios particulares e integrais a minha vida toda, passei por todo o ensino fundamental e médio sem certeza do que faria com a vida.

Ao final de 2003, quando me formei no ensino médio, prestei vestibular para Ciências Biológicas e Artes Cênicas, fiz teatro durante sete anos, desenvolvendo assim habilidades como, falar em público, improvisar e a de não deixar medos transparecerem. Ao final de janeiro de 2005, depois de um ano de cursinho preparatório, já era oficial a notícia de que eu não havia sido aprovada em nenhum dos sete vestibulares que prestei (UFPR, UFSC, USP, UNICAMP, UFRN, UFOP e UFRJ), foi uma verdadeira odisseia de provas e diversão pelo país, foi nesse instante que a realidade bateu à porta, ao som de minha mãe dizendo: “Minha filha, eu paguei os melhores colégios da cidade, o melhor curso de inglês e o melhor cursinho preparatório, mesmo assim você não levou com a seriedade que devia, nem se dedicou ao máximo e portanto lavo as minhas mãos, a minha parte eu fiz, vá procurar um emprego que eu não te devo mais nada.” Com essa frase de efeito meu mundo de fantasias infantis acabou, acho que cresci uns cinco anos naquela tarde e resolvi então me sacudir – arrumei um emprego no cursinho, bolsa de estudos e enfiei os pés na realidade e a cara nos estudos.

Passei o ano de 2005 inteiro estudando como nunca havia feito. Depois de uma aula sobre as semelhanças entre o desenvolvimento embrionário humano e a evolução dos animais, me decidi pela Biologia e fui aprovada no vestibular da Universidade

Federal de Alfenas – MG. As aulas tiveram início no segundo semestre de 2006 e foi somente aí que fiquei sabendo que meu curso era Licenciatura em Ciências Biológicas, o que naquele momento não fez diferença, pois não tinha a menor pista do que significava essa informação.

Mudei-me para Alfenas em julho de 2006, no auge dos meus dezenove anos, estabeleci vínculos com os laboratórios dentro da universidade desde meu primeiro mês: Zoologia – Herpetologia – Fisiologia Humana. Estudei os répteis e anfíbios, as plantas ansiolíticas, testes em camundongos e ratos. Mesmo aprendendo muito e tenho muito desses aprendizados gravados em mim até hoje, estava imersa num sentimento de não pertencimento, quando me encontrei num grupo de discussão da implantação de metodologias construtivistas dentro das escolas municipais de Alfenas, convidada pela professora de didática da Universidade, me encantei, me apaixonei, estava dialogando com pessoas que, assim como eu, queriam mudar o cenário, queriam fazer algo de diferente na e para a comunidade que nos cercava.

Descobri ali que queria entender. Então, depois de dois anos e meio de graduação, entendi que a parte que me cabia no universo do curso que havia escolhido era a Licenciatura, muito mais do que as Ciências Biológicas. Alfenas ficou pequena.

“Esta é a razão também porque o homem de esquerda, ao sectarizar-se, se equivoca totalmente na sua interpretação “dialética” da realidade, da história, deixando-se cair em posições fundamentalmente fatalistas” (FREIRE – 1987)

Mudei-me para Sorocaba em 2009 e desde as primeiras aulas entrei em contato com autores de peso da educação; alguns fizeram eco na minha mente e estão aqui até hoje. Finalizei minha graduação com um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que buscava entender o que é possível aprender sobre a constituição da profissionalidade para a docência, com as narrativas de Formadores de Professores de Ciências e Biologia da Educação Básica. Tive como principal fundamento teórico metodológico Antonio Nóvoa e seu livro **O método (auto) biográfico e a formação (1988)**. A visão da autoanálise do pesquisador enquanto autor e objeto de pesquisa ao

mesmo tempo me fascina, pensar que nos constituímos enquanto docentes-pesquisadores durante o percurso da pesquisa e da análise da trajetória de vida acadêmica percorrida até então, da mesma forma que os docentes “pesquisados” é para mim premissa básica de formação.

Uma nova fase da minha vida deu início em julho de 2014, quando foquei meus esforços na elaboração de um projeto de pesquisa para entrar no programa de mestrado em educação na Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, onde terminei no ano de 2012 minha graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas. Revisitei então meu projeto de conclusão de curso, quando dei início a uma conversa sobre os saberes docentes identificados a partir do conceito de narrativas (auto) biográficas, narrativas essas que construí em conjunto com dois dos meus professores da graduação.

Ao voltar minha atenção ao meu trabalho tive a oportunidade de me encontrar comigo mesma, com uma versão mais nova, mais ingênua, mais infantil e menos atenta de mim mesma; olhei-me como quem olha um filho, com muito afeto e compreensão, mas com muitas críticas e afrontas. Vi a ambição e coragem que ainda tenho, vi os sonhos de futuro e perspectivas que ainda almejo, mas vi minha imaturidade estampada em cada linha, escancarando aos meus olhos de hoje minha incompletude.

Em 2014 preparei um projeto com um pouco mais de densidade acadêmica, com um pouco mais de maturidade e fui aceita no programa de pós-graduação em educação da UFSCar – Sorocaba. Tratava-se de uma continuação do meu TCC, mesmo fundamento teórico-metodológico fundamental: as narrativas, com a mesma orientadora, parecia que nenhum dia havia passado. Com o decorrer do primeiro semestre do programa, uma enxurrada de teorias, teóricos, pensamentos, ideias e metodologias foram apresentadas a todos os ingressantes, quantidade suficiente de informação para mexer com a cabeça de qualquer um, porém eu já estava em crise e nem sabia.

Quando expus minhas inquietudes para minha então orientadora, ela propôs que eu usasse do mestrado para construir em mim um denso arcabouço teórico e produzisse então um estudo em Estado da Arte e eu topei. Um Estado da Arte é um

tipo de pesquisa extremamente importante e necessário para o fomento de estudos em todas as áreas, mas tem como característica ser um trabalho teórico e muito solitário. Por mais que eu fosse capaz de entender a necessidade de crescer como pesquisadora, não consegui realizar esse mergulho profundo e direto nas teorias, foi quando resolvemos buscar alternativas e mudei para meu atual orientador.

Antes de qualquer coisa ele é meu professor, mas é também meu amigo, homem que eu admiro, de um coração e sensibilidade admiráveis. Quando firmamos nosso contrato de trabalho nessa minha nova fase, ele, que foi e é professor desde 2009 na graduação, me deu como primeira tarefa o maior de todos os desafios – a liberdade de escolher entre continuar com o trabalho em Estado da Arte que já havia começado ou fazer tudo novo. “Se quiser continuar de onde parou continuamos, se quiser mudar tudo e começar do zero, começamos, vai para casa, pensa e trabalharemos.” Foram as palavras dele e o que eu fiz

Voltei para casa e quando dei por mim estava olhando para aquela pequena criatura que já estava na minha vida há mais de um ano e morando comigo há meses, pertencendo aos meus dias, preenchendo os meus planos, comecei a perceber o quanto ela tinha mudado, o quanto era importante para mim o crescimento dela, o desenvolvimento dela e quanto ela tinha mudado nos últimos meses. Acontece que desde que ela se mudara para Sorocaba, morávamos na mesma casa e ela estudava numa escola nova. Naqueles três meses ela havia se transformado em outra criança, mais autônoma, mais consciente de si e de seus desejos e muito mais atenta. Foi então que a pergunta explodiu na minha mente: quem, além de nós que cuidamos dela em casa, era responsável por aquelas mudanças?

A nova escola se chama Escola Micael Waldorf de Sorocaba, segue a pedagogia criada por Rudolf Steiner e é completamente administrada pelos pais e cuidadores das crianças que a frequentam, ou seja, por mim também. Para isso exige de todos os participantes dessa comunidade um envolvimento e exigiu de mim também. Naquela altura do campeonato eu já havia lido as noções básicas da Antroposofia - ciência espiritual que embasa a pedagogia Waldorf e já estava contaminada pelo poder de transformação que aquele universo exerceu de fato na minha casa, na minha família, no meu mundo e no meu mestrado.

Assim surgiram, de dentro da minha realidade, as questões que fundamentam essa pesquisa: Quem é o docente dentro da pedagogia Waldorf, e qual o processo formativo necessário para que este se constitua como tal? Sejam bem-vindos, aproveitem a viagem e espero que sejamos capazes de aprender sempre mais.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado em cinco etapas teóricas que se integram de forma a guiar o leitor a partir de uma contextualização da pesquisa em formação de professores no Brasil até a inserção da pedagogia Waldorf na América Latina. Para tal, uma breve explanação sobre o criador de tal pedagogia, Rudolf Steiner e sua Ciência Espiritual: Antroposofia e os conceitos básicos da própria.

1.1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil teve um início formalizado na instituição das Escolas Normais nos idos do século XIX que fazem referência ao Ensino Médio atual e foram responsáveis pelas professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil até 1996, quando a Lei 9.394 postulou a necessidade de formação superior com um prazo de dez anos para o ajuste.

Com relação à escolarização de ensino Médio, somente no início do século XX surge a preocupação com a formação daqueles que seriam os responsáveis por ele, sendo que até então essa função era delegada a profissionais liberais e autodidatas. (GATTI, 2010)

Ao final da década de trinta, o modelo conhecido como três mais um (3+1) era aplicado nas poucas universidades existentes, instituindo assim que, ao final de três anos da formação para bacharel, acrescentava-se um ano para a obtenção do título de licenciado, sendo portanto considerado que um quarto do curso seria o suficiente para a formação do professor. Somente em dezembro de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), que alterações nas práticas formativas de professores foram propostas. Em 2002 são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos que seguiram, o Conselho Nacional de Educação aprovou as diretrizes curriculares para cada curso de Licenciatura. Porém, mesmo com os ajustes sendo realizados depois das acima citadas promulgações, ainda é possível verificar nos cursos de Licenciatura uma carga

histórica de foco nas áreas disciplinares específicas em detrimento da formação pedagógica.

Atualmente podemos identificar a bipartição das licenciaturas em formação disciplinar específica e formação para docência, ainda prevalecendo, como na década de 30, o modelo historicamente consagrado (GATTI, 2010).

Os estudos sobre a formação de professores no Brasil, mesmo que, em comparação com outras áreas de interesse acadêmico possa ser considerado tímido, vêm demonstrando uma crescente nas últimas décadas, e estudos do tipo Estado da Arte nos mostram tal cenário. Ao nos debruçarmos nos estudos de Marli André (ANDRÉ *et al.*, 1999 e 2006) podemos enxergar indicações de tópicos privilegiados nos trabalhos realizados, assim como aqueles carentes de pesquisa.

A pesquisa de Marli André (ANDRÉ *et al.* 1999) faz uma análise de todas as dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação defendidas de 1990 até 1996, de todas as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped (Agência Nacional de Pesquisa em Educação) no período e 1992 a 1998 e também dos artigos publicados em dez periódicos da área entre os anos 1990 a 1997. Como conclusão desse extenso trabalho, aponta-se a carência de estudos realizados acerca da formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a quase ausência total de investigação no campo da formação do professor para o Ensino Superior, para a Educação de Jovens e Adultos, para atuar com crianças em situação de risco, nos movimentos sociais e para o Ensino Técnico e Rural.

Os dados apontam ainda como em baixa produção os que trazem as temáticas do ensino superior, a formação de novos professores e os cursos de licenciatura. Com a intenção de avançar na área da formação de professores, em 2006, Marli André publica um artigo (ANDRÉ, 2016) que mapeia as produções dos anos de 1999 até 2004, focando no ano de 2002 para formar uma janela investigativa de dez anos entre 1992 e 2002. Conclui o estudo com a constatação de que ainda persistem algumas das brechas antes apontadas e também um significativo aumento dos estudos com enfoque no professor e seus saberes, constituição profissional e identidade docente.

Esta pesquisa se encaixa nessa declarada tendência. Estudar a formação de professoras dentro da pedagogia Waldorf é buscar entender as identidades

profissionais acerca de tal processo e como elas se constituem, além de entrar numa brecha entre as pesquisas realizadas no Brasil, onde são ainda muito escassas no que se refere a pedagogias não praticadas tradicionalmente. Para GARCIA (2005), o processo de formação de professores é permeado por alguns princípios que vão além do currículo e do ensino formal propriamente dito. São pontuados então sete princípios subjacentes ao processo formativo:

- 1 A formação de professores é um processo contínuo e, mesmo que seja constituído por fases claramente diferenciadas, deverá manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns;
- 2 Há necessidade de integração entre as mudanças e inovações curriculares com a formação de professores;
- 3 Há necessidade de integração entre a formação dos professores com o desenvolvimento organizacional das escolas;
- 4 Há necessidade de integração entre a formação pedagógica dos professores com a construção dos conhecimentos acadêmicos específicos e disciplinares;
- 5 Teoria e práticas devem ser inter-relacionadas durante todo o processo de formação do professor;
- 6 É necessário o isomorfismo entre a formação do professor com as necessidades e demandas do seu campo de atuação;
- 7 Destaca-se o respeito pelo princípio da individualização da formação do professor devido ao caráter individualizado da profissão.

No primeiro princípio o conceito de continuidade se refere à característica processual da formação de um professor com início nos anos escolares, enquanto aluno, e se mantendo durante toda a carreira, sendo a aprendizagem algo acumulativo e contínuo que não se encerra na graduação, desresponsabilizando então a universidade de entregar um produto final e o professor de se sentir preparado para toda e qualquer adversidade que venha a surgir nos anos iniciais.

No mesmo princípio, LANZ (1998) afirma que, para a pedagogia Waldorf, a contratação de um professor não está vinculada à sua formação acadêmica representada por um diploma, mas sim pela sua experiência de vida, sua capacidade pedagógica e sua personalidade, confirmando o conceito de continuidade.

O segundo princípio sublinha a ideia de correlacionar as mudanças e inovações curriculares com a formação de professores; as melhorias no ensino pensadas por aqueles que o planejam deve ver o educador como um meio facilitador das mudanças. Manter a conexão entre a formação e a mudança educacional ativa o aprendizado durante a prática e facilita o desenvolvimento do conhecimento a ser construído pelos educandos.

Na pedagogia Waldorf, o foco descrito por Steiner (1924) está, desde o início do percurso escolar, na criança e seu desenvolvimento completo como ser humano, portanto, as escolas Waldorf por mais que façam usos das modernidades e avanços tecnológicos em suas instalações, não as incluem nas práticas de sala de aula. E ainda, nesse sentido, a formação do professor, ao se basear nos conceitos da Antroposofia e aplicá-los enquanto desenvolve conceitos científicos tradicionais, apesar de levar para dentro da prática educativa diária os avanços técnicos e científicos, a pedagogia se esforça para manter um modelo educacional focado no desenvolvimento humano acima de tudo.

Dentro deste mesmo conceito usado para descrever a pedagogia Waldorf, no segundo princípio podemos falar sobre o terceiro também que diz a respeito da conexão entre o desenvolvimento organizacional da escola com a formação do professor. Ambos formatos institucionais se beneficiam de um contexto favorável ao desenvolvimento educacional e profissional. Além disso, quando o contexto onde se insere esse profissional e sua instituição de atuação fazem parte da programação de formação, ocorre a potencialização das habilidades transformadoras das escolas.

No ensino tradicional as disciplinas a serem ministradas pelos professores são definidas pelas disciplinas por eles cursadas na graduação e, portanto, se faz muito necessária a integração entre os conteúdos científicos específicos e os científicos pedagógicos. Dentro de uma escola Waldorf, existe o professor de sala que Lanz (1998) traz como uma figura constante na vida dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental até o nono, ministrando todas as disciplinas que não necessitam de formação específica e acompanhando o desenvolvimento individual e completo de cada estudante. Essa turma terá as outras temáticas desenvolvidas por professores específicos, porém se, por exemplo, esse professor desde pequeno desenvolve

trabalhos manuais, ele mesmo será o responsável pelas aulas de artes, diminuindo assim ainda mais o número de educadores em sala de aula.

Todas as habilidades de cada um dos professores Waldorf, sejam elas adquiridas através da educação formal ou de qualquer outro meio, podem e muito provavelmente serão aproveitadas em sala de aula. O professor de classe é o responsável por aquela turma durante o período de oito anos, acompanha o desenvolvimento individual de cada um de seus alunos cotidianamente e será também incumbido de ministrar todas as aulas, se se identificar como capaz, para que assim seus alunos passem o máximo de tempo possível em sua presença.

Ao ministrar diversas disciplinas, o professor de sala tem a possibilidade de atingir os alunos por vários ângulos, de uma maneira ou de outra todos serão tocados em algum momento, aflorando suas fraquezas e habilidades. Com oito anos de interação, o professor tem a possibilidade de planejar o desenvolvimento da classe como um todo e não de cada matéria em si e dispõe de uma estruturação com passado, presente e futuro para trabalhar o desenvolvimento.

A necessidade de integração teórico-prática, descrita pelo quinto princípio, vem sendo tratada por uma enorme gama de pesquisadores ao longo dos anos. Connelly e Clandinin (1985) ampliam a questão para o desenvolvimento do conhecimento prático pessoal, reforçando a ideia de que o conhecimento construído pelo educador é, ou pelo menos deveria ser, transformado e constituído em concomitância com a prática. Segundo Patrocínio Solon Freire (2010): *“práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão.”*, pontuando a importância dessa relação. Este é um dos cerne da educação dentro da pedagogia Waldorf, a observação de cada indivíduo como um ser em formação física, psicológica e espiritual demanda do professor uma constante reflexão acerca de qual modo a sua prática está agindo na formação integral dos seus alunos.

O isomorfismo entre a formação do professor com as necessidades e demandas do seu campo de atuação deve ser visto como um enfoque no modo como cada conteúdo adquirido na graduação é trabalhado pelo docente em sala de aula, sendo o *modus operandi* então o mais importante a ser desenvolvido. A ideia é a mesma no ensino proposto por Steiner, visto que nos anos iniciais, por exemplo, o enfoque é a formação

física, psíquica e espiritual dos pequeninos e os primeiros módulos de formação pedagógica Waldorf concentram suas atividades no desenvolvimento físico, psíquico e espiritual do (autoconhecimento) do professor. O professor de sala que passa oito anos em contato extenso com um grupo de alunos tem suas peculiaridades, obviamente, com afinidades maiores com algumas matérias em detrimento de outras, porém Lanz (1998) acentua a importância da manutenção de um entusiasmo em todas, os alunos Waldorf aprendem com o professor, não com os livros.

Destacar o respeito pelo princípio da individualização da formação do professor se faz de suma importância para uma educação que considera a relação professor-aluno vinculada ao conceito de educador-educando, que se constitui num processo contínuo de relações com instituições e pessoas. Steiner viu na relação interpessoal o caminho para a formação do indivíduo. Nesse intento, a formação ocorre em períodos de imersão sempre com o mesmo grupo vivendo juntos por dias. Dentro da escola, o professor Waldorf dos anos de Ensino Fundamental frequenta a casa de seus alunos, entra em contato com suas famílias, hábitos, problemas, dons e habilidades, além de incentivar encontros dos pais com os alunos e professores ao longo do ano, para que além de ter acesso à imagem de cada indivíduo integrante de sua sala, a própria classe se torne um organismo vivo com habilidades, problemas, dons, etc.

“Em tudo o que se deve ser justamente ensinado à criança entre a troca de dentes e a maturidade sexual, trata-se de encontrarmos o método de decifrar como se deve ensinar a partir das exigências da própria natureza humana. Quando queremos levar a criança paulatinamente a uma relação consigo mesma e com o mundo, é necessário, antes de mais nada, que nós mesmos tenhamos, como professores e educadores, uma tal relação com o mundo” (STEINER, 1924, p.62).

No livro “Os professores e sua formação”, organizado por Antonio Nóvoa em 1992, os pesquisadores defendem a ideia de que os saberes relacionados à experiência pedagógica devem ser apontados a partir das falas e reflexões dos professores acerca

de seu percurso formativo pessoal e profissional. Entende-se, portanto, que existem questões de âmbito educacional que serão mais bem compreendidas através das falas de seus atores. A prática docente, sua formação e constituição profissional são áreas que produzem conhecimentos ao longo do caminho trilhado pelos professores ao longo de suas vidas.

Quanto a dar voz aos professores, Catani (1997) mostra que os professores, ao tentar reconstruir uma concepção sobre suas atividades teóricas e práticas em suas falas, percebem que não se trata de uma autopunição ou denúncia de possíveis incoerências que venham à tona, mas sim de uma compreensão baseada na realidade do modo como o percurso formativo pessoal e profissional se incorpora nas práticas pedagógicas e revitaliza, ou ressignifica, as teorias estudadas. Para Catani as falas dos professores têm caráter metodológico endógeno, ou seja, ao contarmos nossa história, somos capazes de oferecer dados para pesquisas ao mesmo tempo em que refletimos sobre nossas ações. É necessária a compreensão do processo de formação como algo que envolve a vida como um todo, pessoal e profissional, caminhando e agindo no decurso da profissão docente.

Várias são as formas de captação de informações para pesquisa e, por consequência, suas formas de análise, devendo-se então dar atenção às especificidades de cada. No caso desta, a escolha pela metodologia autobiográfica vem dar subsídio para a busca dos fatores que levam os profissionais a escolher a Pedagogia Waldorf como caminho, a partir da análise do conteúdo de suas narrativas.

A formação de professores Waldorf está absolutamente interligada com a formação do ser humano educador e por consequência com o ser humano a ser formado por ele. Portanto compreender um pouco sobre Steiner e a Ciência Espiritual Antroposófica por ele criada se faz mais do que necessário, essencial, mas ainda antes de entrar dentro desta é importante definir quem é o professor para a pedagogia.

Para a pedagogia Waldorf, no livro intitulado *“A Pedagogia Waldorf – caminho para um ensino mais humano”* escrito por Rudolf Lanz em 1979, o professor é aquele que representa a pedagogia ao vivenciá-la em seu dia a dia, com a consciência de ser polo do binômio educador-educando e se sentindo encarregado de uma tarefa especial diante de cada um de seus alunos. Cada professor deveria estar atento à evolução

humana individual e enquanto cosmo numa totalidade. Ao participar da evolução do indivíduo em fase primária, seu espírito entra em contato com cada um daqueles com quem se relaciona, seus alunos, colegas, comunidade e assim por diante.

Para se tornar um educador Waldorf é imprescindível um conhecimento profundo da Ciência Espiritual na qual se baseia e assim se torne conhecedor das premissas desta quanto à natureza humana e às leis, segundo as quais ela se desenvolve. A grande função do professor sob essa ótica é a de trabalhar as principais potencialidades das forças disponíveis nas crianças em cada fase do desenvolvimento, conduzindo-as de forma harmônica, da ação para a imagem e da imagem para a compreensão lógica de algo.

A sala de aula com seus alunos, dentro de uma escola Waldorf, (salvo o caso dos primeiros dias de aulas do início de cada ciclo: maternal, jardim ou ensino fundamental não pode ser considerada como um público abstrato para o professor; ele os conhece a fundo através de sua experiência e de uma constante troca entre os colegas que lidam com a mesma turma. Ele é uma figura constante na vida dos alunos, mesmo no ensino fundamental. O professor da classe segue durante todos os nove anos com sua turma, interfere com sua espiritualidade na espiritualidade deles durante todo esse tempo, se mantém como uma referência adulta estável, e cada membro de sua entidade age naquela que vem logo abaixo em seus alunos. No decorrer das próximas páginas, mais será dito sobre Rudolf Steiner e a Antroposofia, para que assim possamos compreender um pouco mais sobre sua pedagogia.

1.2 – RUDOLF STEINER: UM BREVE HISTÓRICO

Rudolf Lawrence Joseph **Steiner** nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Krajevec, na fronteira austro-húngara, filho de pais Austríacos, sendo ele o primeiro de três filhos, mais seus irmãos: Leopoldina (1863) e Gustav (1866). Seu pai era funcionário de uma estrada de ferro de alta tecnologia para a época, que se localizava numa região da Áustria conhecida por suas belezas naturais, Pottschach. Bosques e montanhas majestosas iluminadas pelo sol foram fundamentais para o pequeno Rudolf desenvolver seu fascínio pela natureza.

Sua educação, do zero aos sete anos, ficou na responsabilidade de seu pai devido a desavenças com o mestre da escola mais próxima. É dito que ele aprendeu suas primeiras letras em brincadeiras com um livro, junto de sua irmã Leopoldina. Aos oito anos, o menino e sua família se mudaram para uma pequena aldeia na Hungria que ficava próxima ao centro industrial. Nessa altura de sua vida começou a desenvolver conversas com as pessoas simples que moravam ao seu redor e também com os monges redentoristas da região. Ele sentia-se muito diferente de seus pais, que não possuíam nenhuma inclinação religiosa, tornando-se muito próximo do padre Franz Maraz, ao ponto de indicá-lo como pessoa mais influente de sua infância. O padre, responsável pela igreja onde Steiner era coroinha, apresentou ao menino o sistema heliocêntrico de Copérnico, que ele muito admirou.

Tornou-se autodidata, focando seus estudos desde muito cedo nas ciências exatas; estudava física, geometria descritiva, desenho e matemática, além de estudos filosóficos que fazia simplesmente por gostar. Passou de aluno medíocre a brilhante, sendo constantemente chamado a colaborar com os colegas como professor particular, o que o ajudava financeiramente também. Formou-se com distinção, ingressou na Academia Técnica de Viena com a meta de se tornar professor de matemática e geometria descritiva para o ensino médio. Ao constatar que não teria tempo de trabalhar em outras áreas nas horas vagas, desistiu dessa ideia e passou a frequentar aulas em diversas outras expertises: medicina, filosofia, artes e pedagogia, além de

química e história.

Dos dezoito anos aos vinte e um, Steiner desenvolve a Ciência Antroposófica. Um dos princípios mais básicos desta será discutido ao longo desse artigo. Além de se envolver nos assuntos da Ciência Oculta e sua contraposição com as Ciências ditas “tradicionais”, conheceu vários artistas, poetas e intelectuais que frequentavam um café em Viena que se tornou seu endereço postal, de onde escrevia seus textos, poemas e resoluções políticas.

Foi aos vinte e dois anos de idade que Rudolf publica o primeiro volume de uma coleção sobre os escritos de Goethe, escritor, romancista, dramaturgo e filósofo alemão, alcançando assim reconhecimento público. E quanto à importância de Goethe para Steiner, Álvares afirma:

“De acordo com Wong (1987), este período foi de extrema importância para Rudolf, pois todos os conceitos contidos na teoria de Goethe, associados às suas ideias metafísicas, serviram de base para desenvolver e nortear seus futuros trabalhos. Os escritos de Goethe foram capazes de dar a Steiner uma unidade científica e pensamentos filosóficos que o fortaleceram e deram-lhe direção e propósito. A influência de Goethe é evidente em muitos trabalhos de Steiner, como também, em suas ideias de filosofia, ciência e arte.” (ALVARES, 2010, p.24)

Tornou-se professor particular de uma família em Viena, educando quatro filhos, sendo um deles hidrocéfalo, Otto Specht, que, com sua ajuda, se graduou em medicina, tendo morrido na 1ª Guerra Mundial.

Em 1891 concluiu o doutorado em filosofia pela Universidade de Rostock, na Alemanha. Mudou-se para Berlim onde foi editor da Revista de Literatura e da Folha Teatral e se tornou membro da Sociedade Teosófica de Berlim, assumindo a secretaria geral da mesma. Sua tese de doutorado foi publicada sob o título de “Verdade e Ciência. Prelúdio a uma filosofia da liberdade”.

Começa então uma intensa atividade conferencista sobre assuntos da Antroposofia por toda Berlim e Europa. Foi somente em 1913 que se separou da Sociedade Teosófica, fundando então a Sociedade Antroposófica, dando início à construção do 1º *Goetheanum* em Dornach, na Suíça, uma verdadeira obra de arte em madeira que foi inaugurada em 1920.

O primeiro Goetheanum foi construído seguindo os princípios da Metamorfose de Goethe, em que se entende a natureza como vida. Segundo essa filosofia, se adentrarmos profundamente a forma natural da alma humana, encontramos o artístico e plástico que existe em todos, oriundos das forças energéticas universais.

Entrando na percepção das atividades da vida anímica, pode-se distingui-la em três: o sentimento, o pensamento e a vontade. Ao tentar compreender um pouco mais sobre as noções de Goethe acerca da metamorfose, acredita-se que o sentimento é uma metamorfose entre o pensamento e a vontade, enquanto esta é uma metamorfose entre o pensamento e o sentimento e por último entende-se o pensamento como a metamorfose da vontade e do sentimento. Todos estes se unem na alma e sua natureza íntima.

Fonte: Elaboração da Autora

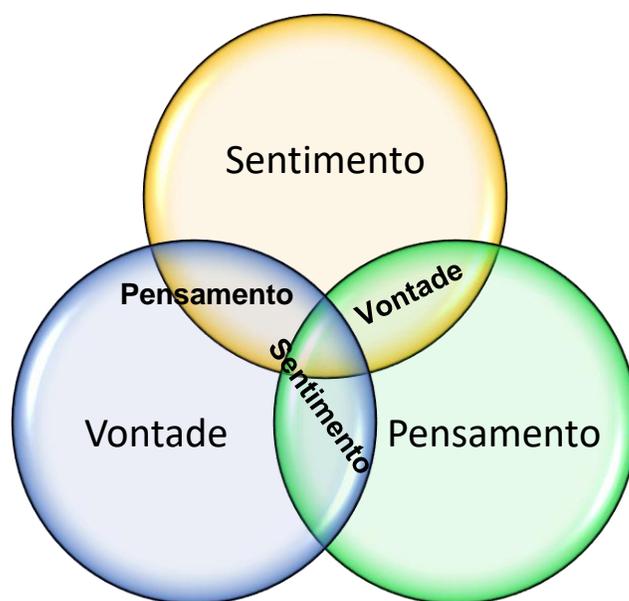


Figura 1: Metamorfose do pensamento

As ideias de Goethe foram consideradas concretas e objetivas pelos pensadores contemporâneos a ele, e com essa definição este se deu por satisfeito: ele entendia o pensamento como algo capaz de unir o ser com a natureza sensível do mundo, de tal forma que a sentiria ressoar nele mesmo. Já a Antroposofia entende o pensamento como algo “encorajado pelo espírito”, o que significa que este, o ser pensante, se percebe realmente quando pode receber o espírito em si mesmo, em sua própria respiração ao seu lado. O pensamento torna-se mensageiro do espírito, assim como as representações mentais do mundo sensível são de cores e sons.

O pensamento que passa pelo processo da metamorfose pode ser considerado livre do corpo que o produz, transmitindo um conteúdo sensível, conquista o mundo vivente, passa de morto a vivo, enfim, torna-se capaz de experimentar em si o próprio espírito

Como então é definida a vontade? O que de fato é um sentimento? Vontade é sentimento realizado, vontade que não se manifesta permanece na alma como sentimento. Só seremos capazes de compreender os sentimentos se desvelarmos a natureza da vontade. Todas as ações executadas pelo homem na vontade durante a vida deixam algo que permanece a viver no homem, fica um resto que não foi realizado no espaço entre a vida e a morte. A evolução anímica do Homem é constante no período entre a vida e a morte e naquele entre a morte e a vida. (Quarta Conferencia Steiner, 1919)

Fonte: Elaboração da Autora



Figura 2: Evolução Anímica e Espiritual

É necessário considerar o Homem em sua totalidade e, portanto, com sua constituição física, anímica e espiritual. No momento do nascimento está presente o corpo físico, aquele que contém as hereditariedades e suas partes mais densas, o anímico surge na experiência pré-natal e se liga ao físico descendo até ele. O Homem atual possui como corpo astral apenas um germe, como uma disposição, um início que deve ser nutrido e cuidado para que o Homem do futuro não longínquo possa ser mais.

A evolução terrena pode ser lenta, mas aquela que ocorre após a morte aqui e renascendo nos planos superiores é nítida e notável, como que anunciando com antecedência uma nova forma de existência humana. Da mesma forma que a evolução que ocorre em Terra por esses três corpos se faz como que atada por um cordão umbilical aos seres espirituais de hierarquias superiores.

Fonte: www.antroposofy.com.br

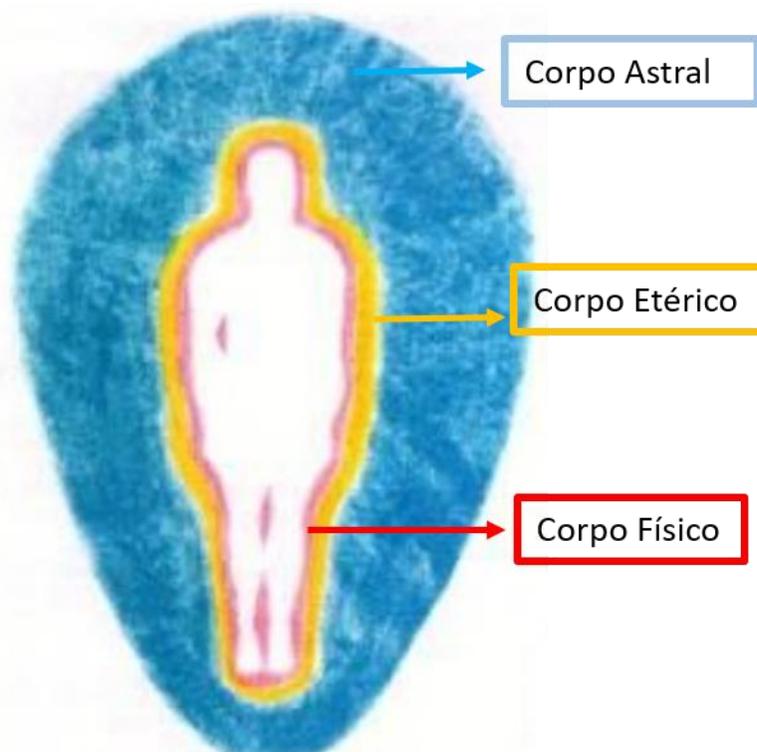


Figura 3: Corpos Físico, Etérico e Astral por Rudolf Steiner

Devemos então falar daquilo que hoje pode ser vislumbrado na existência humana, que é tudo aquilo que se expressa na alma da consciência, na alma do sentimento e na

alma das sensações. Ao descrever o corpo humano devemos falar de algo mais sutil chamado de astral, do corpo etérico e deste mais compacto, o corpo físico que é visto e analisado pela ciência.

Os animais também tem seus corpos físicos revestidos pela alma, porém existem diferenças entre eles e os homens, não que estes sejam mais perfeitos; os animais são capazes de desenvolver atividades específicas e complexas unicamente baseados na percepção que têm de seus próprios corpos físicos; nós humanos não temos essa capacidade. Um castor constrói sua casa a partir somente da organização de seu corpo físico, este é totalmente organizado de forma a ser perfeito mestre para tal tarefa; já nós, homens, precisamos de estudos complexos para realizar este mesmo feito com a mesma habilidade e exatidão. Trata-se daquilo que chamamos de instinto, a natureza coloca no mundo em suas formas animais, tanto nas ditas inferiores ou superiores, todos os instintos puros, que estão desenhados nas formas dos corpos físicos dos seres viventes. Para investigar a vontade se faz necessário olhar para ela como instinto e ter a consciência de olhar então para as diversas formas físicas dos animais.

Dessa forma acima descrita, a vida adquire um novo sentido. Se olharmos para todos os animais, seus corpos físicos, seremos então capazes de ver uma imagem criada pela própria natureza dos instintos e das formas, através das quais a vida pretende ser concretizada na existência humana.

Permeando completamente e plasmando o corpo físico a todo momento, está o corpo etérico que, aos sentidos exteriores, é invisível; mas se olharmos a natureza volitiva, ou seja da vontade, o corpo etérico está captando aquilo que no corpo físico se manifesta como instinto e transformando estes instintos em impulsos. No físico, a vontade é instinto; ao mesmo tempo em que o corpo etérico se apodera do instinto, este se transforma em impulso. Por sua vez o impulso quando chega ao corpo astral, das sensações se transforma em cobiça, sendo esta muito mais interiorizada.

A visao Goetheana da metamorfose desemboca livremente na Antroposofia, dando-lhe um fundamento seguro de sua propria visão de mundo. Goethe buscou o caminho da arte no conhecimento científico e o encontrou, introduzindo então o conceito de metamorfose no campo artístico, onde arte é a natureza e a própria vida

em si, e é dessa maneira que nós reproduzimos a Natureza em nossas almas e tentamos reproduzir nas formas artísticas e através das forças criativas. Por consequência disso tudo, e por ter a capacidade de ser cultivada dentro de um edifício que tem em arquitetura a intenção de realizar na forma concreta os conceitos Goetheanos e dar liberdade para a expressão anímica humana que, em memória desse grande pensador, a Sociedade Antroposófica Mundial encomendou um edifício para ser sua sede e o denominou Goetheanum, em Donarch. (STEFFEN, 1925)

O Goetheanum, construído em 1913, foi um testemunho da genialidade artística e criativa de Steiner em todos os detalhes, desde a base da construção, às cúpulas e aos puxadores de porta, tudo foi pensado e criado por Steiner. Ele construiu, por exemplo, uma oficina de escultura para a confecção dos vitrais das cúpulas e criou um método químico de pintura vegetal para colori-las.

A primeira escola Waldorf somente foi inaugurada em 1919, com pedagogia criada e desenvolvida por Steiner. A pedagogia Waldorf recebe então esse nome devido ao fato de que nesse ano Steiner recebeu um convite de um grande empresário da época, Emil Molt, dono de uma imensa fábrica de cigarros chamada Waldorf-Astoria, para fornecer assessoria em uma escola onde ele poderia implementar sua pedagogia, tendo como público alvo os filhos dos funcionários. (BOGARIM, 2012)

1.3 - ANTROPOSOFIA: CONCEITOS BÁSICOS PARA COMPREENDER A PEDAGOGIA WALDORF

Em vista de compreender um pouco os pensamentos em torno da pedagogia Waldorf se fez necessário a esta pesquisa um olhar interessado sobre seu cerne filosófico – a Antroposofia. Rudolf Lanz (1997) escreveu em português a obra “**Noções Básicas de Antroposofia**”, que apresenta os princípios primordiais da Ciência Espiritual Antroposófica, baseando-se completamente nas obras de seu fundador

Steiner.

A palavra “Antroposofia” vem do grego e significa “o conhecimento do Ser humano”. É caracterizada como uma ciência espiritual que busca ser o caminho que leva a espiritualidade humana a entrar em contato com a espiritualidade universal (STEINER, 1973). É de grande importância então, compreender como a Antroposofia entende a entidade humana antes mesmo de tentar elucidar questões sobre sua formação.

Assim como na Bíblia, a Antroposofia vê e considera de suma importância a relação do homem com a matéria que o forma; na primeira encontramos o relato em que Deus formou o primeiro ser humano do pó da terra, fazendo-o assim constituído dos mesmos elementos que o mundo que o circunda.

“E formou o Senhor Deus o homem do pó da terra, e soprou em suas narinas o fôlego da vida; e o homem foi feito alma vivente.” (Gênesis 2:7)

Cabe aqui, portanto, esclarecer que a ciência espiritual antroposófica não intenta de maneira alguma se colocar como religião e preza fervorosamente por seu viés científico. Acerca dessa temática, Lanz diz:

“Pois bem, a Ciência Espiritual Antroposófica ou ‘Antroposofia’, fundada e estruturada por Rudolf Steiner, afirma seguir essa via. Ela não é religião nem seita religiosa. Distingue-se da especulação filosófica por seu fundamento em fatos concretos e verificáveis, e distingue-se de caminhos esotéricos como o espiritismo pelo fato de o pesquisador, conservando-se dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo ou estados extáticos ou de excitação artificial. (...)” (LANZ, 1997, p.15, grifo do autor).

A ciência química nos confirma que são os mesmos elementos: cálcio, fósforo, ferro, carbono, oxigênio, hidrogênio, entre outros, presentes no corpo humano e na natureza ao redor. A ciência materialista até é capaz de comparar o humano com um imenso laboratório químico. Inegável dizer, portanto, que os componentes inorgânicos dos reinos mineral, vegetal, animal e humano são os mesmos. Porém ao compararmos, de um lado o reino mineral e os reinos vegetal, animal e humano, de outro, podemos apontar um conjunto de aspectos: crescimento, formas típicas, regeneração, reprodução e metabolismo por exemplo, que caracterizam a vida por assim dizer. São forças inerentes aos organismos, forças além das externas, sendo essas as únicas que agem sobre o reino mineral; nascer e morrer, ou seja, ter a sua existência limitada pelo tempo é característica exclusiva dos seres orgânicos. (LANZ, 1997)

O que acontece, quando expira o limite de tempo do ser orgânico? Quando essa variável se extingue de sua matéria o que sobra? Nada, nada além dos compostos químicos que são inerentes a todos os organismos; o orgânico se decompõe e “volta ao pó” de onde veio. Então, o que é esse “algo” que se esvai do corpo quando o tempo para de exercer suas forças sobre ele? Diriam que esta seria a força vital dos seres, mas para Rudolf Lanz, isso seria somente colocar uma etiqueta numa incógnita, não se explica nada, portanto ele traz a lente da antroposofia para olhar o tema e diz:

“Os seres orgânicos possuem, além de seu corpo mineral ou físico, um conjunto individualizado e delimitado de forças vitais, ou seja, um segundo corpo não-físico que permeia o corpo físico. Esse segundo corpo é o conjunto de forças que dão ‘vida’ ao ser e impedem a matéria de seguir as leis químicas e físicas normais. Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia, chamou esse segundo corpo de ‘corpo plasmador’ ou ‘corpo das forças plasmadoras’. (LANZ, 1997 p. 19)

Identificamos, portanto, o segundo corpo presente: o corpo das forças

plasmadoras ou corpo etérico, vital, que contém a vitalidade humana. Ele não pode ser visto, porém é esse quem conduz o físico, sendo responsável por todas as funções básicas para a vida como a respiração, os processos bioquímicos e a regeneração; assim sendo, quando este se retira daquele feito de matéria ao qual estava plasmado, aquele, morto, começa a decompor-se. (Schoorel, 2013)

Rudolf Steiner ainda descreve mais duas forças que atuam para além dos corpos físico e etérico, sendo o próximo diretamente ligado aos desejos, emoções, vontades, sensações, tristezas e sentimentos, tendo sido nomeado por ele de “corpo astral”. Lanz afirma que o corpo astral domina o corpo físico e o corpo etérico, provocando nesses corpos as “especializações de funções, que se traduz pelos órgãos ocultos”.

Para Schoorel (2013), o corpo astral é o corpo das aptidões e condutor da capacidade de pensar, sentir e querer do ser humano, concedendo ao ser humano a competência de experimentar a dor, alegria, tristeza, lembranças e outras sensações. Assim como o etérico, o corpo astral não pode ser visto pelos olhos, mas possui atividades sensíveis no corpo físico. Ele se movimenta utilizando, como ferramentas, o funcionamento de órgãos internos como, coração, fígado, rins, além dos nervos, sendo estes necessários aos humanos para nos movimentar e para nos percebermos como seres vivos.

A segunda força acima do ‘Astral’ é o eu – quarto elemento que completa o ente, melhor dizendo, “ele é esse ‘eu’ (ego), ao qual os outros três corpos servem apenas de base ou ‘envoltório’” (LANZ, 1997, p.28). É por intercessão do eu que o humano participa de um plano superior ao astral, que pode ser chamado de espiritual, que possui um caráter totalmente individualizado e absolutamente simples, mas que o constitui. É o eu que concede a personalidade de ser humano, ele pensa, sente e deseja tudo por meio de seus corpos inferiores, a organização do eu é o próprio fundamento corpóreo do ser humano, sendo este uma entidade eterna que caminha aprendendo a praticar o bem a partir de seu livre-arbítrio. (Schoorel, 2013).

Assim, quando o EU adquire força absoluta, sozinho, consegue transformar o corpo das sensações ou astral, chega-se ao que Steiner (1996) chamou de

'personalidade espiritual'. Essa transformação “consiste essencialmente num aprendizado, num enriquecimento da alma com ideias e conceitos mais elevados”. (STEINER, 1996, p.19)

É confortável agora pontuar que a **entidade humana** olhada na lente desta ciência espiritual se constitui por quatro corpos que coabitam o ser: corpo físico, corpo etéreo, corpo astral e o eu, sendo o corpo físico sozinho insuficiente e os outros três sendo camadas que o contornam e juntos lhe concedem a vida. Ao estudar todos esses elementos, Steiner chega à conclusão de que essas partes da entidade humana não se limitam somente às atividades anímicas, ou seja, da alma, mas refletem também na constituição física e nos estados de consciência da mente, agindo a partir de três repartições – o pensar, o sentir e o querer. Essa divisão em três partes é denominada a trimembração do homem. (LANZ, 1997)

Lanz (1979) elabora dois quadros para explicar de forma simples e clara, porém integralmente, todo o sistema complexo da trimembração humana de Steiner, que seguem em forma de quadro abaixo:

Fonte: CRUZ, 2015

PENSAR	SENTIR	QUERER
Intelecto	Sentimento	Metabolismo e movimentos
Plena-consciência	Semiconsciência	Inconsciência

Quadro 1: Trimembração do homem

Fonte: CRUZ, 2015

SISTEMA	PRINCIPAL LOCALIZAÇÃO NO CORPO	ESTADO DE CONSCIÊNCIA
Neurossensorial	Cabeça	Consciência total: Vigília
Rítmico-circulatório	Tórax	Semiconsciência: Sonho
Metabólico-motor	Abdome e membros	Inconsciência: Sono

Quadro 2: Sistema organizacional da trimembração do homem

A trimembração nos faz entender que ao longo da vida, todas as vezes em que nos encontramos com outro ser humano somente vemos e percebemos uma parcela, ou um membro de sua entidade, aquela mais externa. Uma visão cética e materialista de Homem diz ser esta o Homem, como um todo somado às percepções mentais que este é capaz de realizar. A Antroposofia entende a Entidade Humana como algo muito mais complexo e visa assim indicar aos seus estudiosos um caminho para chegar ao mais íntimo de cada ser do qual podemos ver com os olhos e tocar com a pele somente a expressão mais externa.

Existe porém, um grande espaço entre aquilo que chamamos de natureza humana no geral e as individualidades de cada um. Percebem-se também semelhanças entre grupos, e a essas semelhanças pertencem as qualidades humanas que, dentro da Ciência Espiritual, chamamos de Temperamentos do Homem. Mesmo sendo de interesse estudar o cerne do ser humano, suas semelhanças, seu Temperamento, admite-se que estes são expressos exteriormente nos homens em tudo que aparece diante dos nossos olhos. É verdade que cada homem possui seu próprio Temperamento, entretanto vamos distingui-los segundo seu aspecto principal em quatro grupos: **sanguíneo, colérico, fleumático e melancólico**. É necessário clarificar que os temperamentos em cada indivíduo são mesclados particularmente, todavia existe sempre um que aflora com maior intensidade.

O fato de que o temperamento do homem, por um lado o individualiza por ter como característica a mescla de quatro tipos, e por outro lado divide a humanidade em grupos, novamente prova que este está ligado tanto à natureza humana em geral

quanto ao mais íntimo cerne da essência humana. Portanto o temperamento humano é algo que aponta para dois lados simultaneamente.

Todas as vezes em que um homem se apresenta, é clara a questão de que este é uma entidade individual, mas que ao mesmo tempo se apresenta como parte de uma generalidade. Dentro das considerações que a Antroposofia faz sobre a natureza humana este é seu centro; sabemos então que todos os homens possuem em si uma corrente hereditária que nos ascende de indivíduo particular aos antepassados e que somos capazes de passar hereditariamente aos nossos filhos.

A percepção materialista entende o ser humano como uma somatória de todas as características herdadas de seus antepassados, mas ao penetrarmos mais fundo na individualidade de um ser humano encontramos algo que se refere somente a ele, algo inerente àquele ser e que não pode ser encontrado em mais ninguém.

A Ciência Espiritual nos diz que sim, o homem está imerso numa cadeia hereditária, porém soma a esta tudo aquilo que traz de seu do mundo espiritual, se une àquilo que os pais podem dar através da corrente hereditária, algo distinto que vem de existência em existência. Entende-se que uma corrente conflui a outra – hereditária com espiritual – o mais íntimo pedaço da entidade humana desce e se integra a tudo aquilo que pode ser dado pelo pai e pela mãe e então como, para entender as características físicas dos homens, precisamos voltar aos antepassados, para compreender sua mais íntima essência temos que voltar nossa atenção às suas vidas anteriores. Para a Antroposofia cada ser humano entra na vida terrena com uma seqüência de vidas atrás de si e isso nada tem a ver com o que seus pais são capazes de lhe ofertar através da corrente hereditária.

Como visto anteriormente, ao passar pelo portão da morte, o ser vive outras formas de vida nos planos espirituais e quando é chegado o momento de atravessar a Terra novamente, este escolhe para si um par de progenitores. Assim como usamos os antepassados para explicar as características físicas, recorreremos ao anímico-espiritual para explicar o anímico-espiritual, precisamos recorrer às vidas anteriores e à bagagem que vem delas como sendo causa daquilo que o indivíduo hoje. O homem traz das encarnações anteriores o cerne de sua entidade humana e o envolve com o que lhe é

fornecido de herança.

As duas correntes confluem formando todos os homens, de um lado todas as características herdadas de seus pais, seu povo e sua raça, enquanto que de outro, tudo aquilo que carrega consigo em seu cerne de suas vidas passadas, uma quantidade de qualidades, aptidões e predisposições. Tudo isso precisa confluir em equilíbrio. A princípio o cerne humano então não possui nenhuma conexão com o invólucro proveniente de seus pais, necessitando de um intermediador para essa adaptação, algo que apesar de possuir características generalistas possua também a capacidade da individualização daquele ser. Isto que se coloca entre a individualidade, a entidade humana e sua hereditariedade tem como nome: **Temperamento**.

“Assim como o azul e o amarelo se unem formando o verde, as duas correntes se unem, no homem, formando o que se chama de temperamento. Aquilo que estabelece uma ligação entre todas as qualidades interiores, que o homem trouxe de suas encarnações precedentes, e o que a linha hereditária lhe traz, reúne-se sob o conceito de temperamento...O temperamento equilibra o eterno com o passageiro. ” (STEINER, O Mistério dos Temperamentos, pág. 7)

Dentro dos preceitos da Antroposofia todos os seres humanos são formados por quatro corpos e a isso é dado o nome de Tetramembração do Homem:

Fonte: <http://www.howardbastie.com/HumanEnergyField.htm>

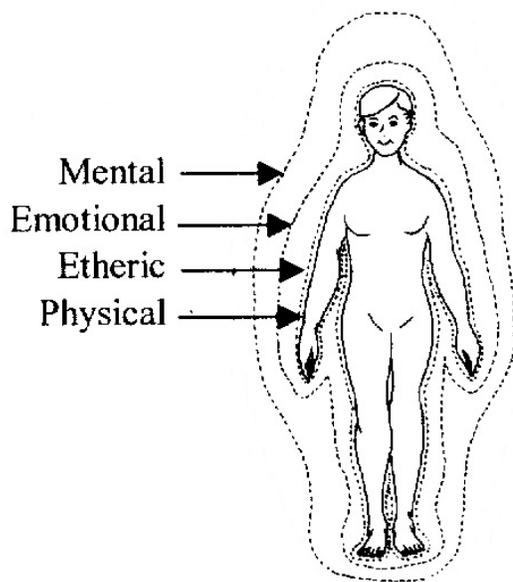


Figura 4: Corpos da Tetramembração do Homem

Os quatro corpos são conhecidos como: **Corpo Físico, Corpo Etérico/Vital, Corpo Astral/Emocional e Corpo Mental/Eu**. Os olhares materialistas consideram somente aquele que pode ser visto e que sofre as consequências das leis da física, como todos os outros seres vivos ou não vivos – é comum a toda natureza – o Corpo Físico. Logo acima desse e parte integrante do homem, que o acompanha por toda a vida, primeiro membro suprassensível da entidade humana, é o Corpo Etérico, duplo Etérico ou Vital. Este somente se separa do Corpo Físico na morte, já não é mais visível aos olhos externos, é um construtor, plasmador do Corpo Físico, luta constantemente contra a decomposição. As leis da física e da química estão o tempo todo destruindo o Corpo Físico do homem, fazendo com que este se deteriore com o tempo, é o Corpo Vital, relativo à vida, essencial para a manutenção da vida, que dá vida e energia (MICHAELIS, 2017), que luta para que isto não aconteça, para que o Corpo Físico não siga essas leis de forma abrupta como ocorre após a morte.

O terceiro membro da entidade humana é conhecido como o portador de tudo que se considera prazer ou sofrimento, instintos, alegrias, dores, desejos, todas as sensações e representações. Nós o chamamos de Corpo Astral, este não é fruto do Físico e sim causa deste, constrói, enquanto membro anímico-espiritual, o Corpo Físico.

O Eu, ou Corpo Mental, parte mais elevada da constituição da entidade humana portadora do Eu Humano, é fonte de autoconsciência enigmática e reveladora. Este pertence somente à raça humana e mais nada, o que lhe confere a posição de ser capaz de dizer “eu” sobre si próprio, de chegar à independência.

É na coabitação desses quatro corpos que mora a entidade humana em sua totalidade. Aquele que se faz visível aos olhos externos, o Corpo Físico, traz em si as marcas da hereditariedade nitidamente. Ainda na corrente hereditária se encontra este lutador contra as forças da decadência física: o Corpo Etérico. O Corpo Astral já se encontra muito ligado às questões no núcleo essencial do Homem, e ao chegarmos ao mais íntimo do ser encontramos o Eu verdadeiro que carrega em si o que vem de encarnação a encarnação.

Estes quatro Corpos estão ligados entre si e agem uns nos outros constantemente das formas mais diversificadas. É através dessa ação recíproca entre Físico e Etérico, Astral e Eu, através dessas duas correntes – hereditária e espiritual – que surgem na natureza do Homem os temperamentos. São, portanto, característica da individualidade humana que se agrega à hereditariedade, trazendo o molde individual de cada ser, que o diferencia de todos os outros.

Ao nascer, ao adentrar o plano físico, as duas correntes confluem numa só entidade humana, fazendo então que exista uma mistura variada dos quatro membros essenciais. Acontece que um deles passa a exercer um certo domínio sobre os outros, prevalecendo sobre os outros três, imprimindo neles suas nuances e, conforme cada um dos membros prevalece sobre os outros, o homem possui um determinado temperamento. Portanto, quando o Eu prevalece sobre a entidade humana, surge o temperamento **Colérico**; quando quem reina sobre a estrutura é o Corpo Astral surge o temperamento **Sanguíneo**, bem como quando surge em superioridade sobre os outros três o Corpo Etérico, a consequência é um homem de temperamento **Fleumático**; conseqüentemente, ao se sobressair de tal maneira o Corpo Físico, de modo que o núcleo essencial sofra dificuldades para transpor determinadas características da barreira física, temos o temperamento **Melancólico**.

Independente de qual dos corpos se sobressai, todos eles se expressam, de alguma forma, no Corpo Físico. Os ditos Fleumáticos se expressam no Corpo Físico através do Sistema Glandular sendo, portanto, esta a expressão do Corpo Etérico no Físico. O Corpo Astral se expressa através da parte ativa do Sistema Nervoso, sendo assim, essa expressão física é daqueles de temperamento Sanguíneo. A força da pulsação do sangue é a expressão do verdadeiro Eu no Corpo Físico, prevalecendo então nos Coléricos o Sistema Sanguíneo. O Corpo Físico por assim dizer somente se expressa no próprio Corpo Físico.

O temperamento **Colérico**: pessoas desse grupo são regidas principalmente pelo Eu, que se expressa através do Sistema Sanguíneo e de uma pulsação vigorosa, o elemento força aparece, por ter essa energia íntima mantendo a organização com robustez. Há nele a necessidade de, ao confrontar o mundo exterior, fazer valer a força de seu Eu, tentar, por assim dizer, impor seu mais íntimo Eu em todas as circunstâncias; é da corrente sanguínea que surge a natureza volitiva e forte do Colérico.

O temperamento **Sanguíneo**, proveniente da preponderância do Corpo Astral, tem como expressão o Sistema Nervoso, um sobe e desce de emoções, sentimentos e sensações são percebidas, imagens e representações são ondulantes naqueles onde este temperamento age. É necessária a compreensão também da relação do Astral com o Eu: se somente o sistema nervoso dominasse, o homem estaria entregue às sensações e emoções flutuantes, sem conseguir organizar nada logicamente. Nessa relação, as forças do Eu interferem de forma a retomar o controle, subjugando às vezes o Astral e exercendo o domínio que ocasiona a harmonia e a ordem.

Quando prevalece o Corpo Etérico ou Vital temos como expressão mais forte o sistema glandular, sistema esse responsável pelas sensações de bem e mal-estar, além dos processos de crescimento e regulação hormonal. A pessoa então sente em si a tentação de se manter acomodada em seu interior. O Corpo Etérico ou Vital possui uma certa vida interior, ao contrário do Astral e do Eu, que voltam suas energias ao exterior de alguma forma. Portanto, quanto mais atuante está o Etérico, mais em conformidade e bem-estar se encontra a pessoa, mais regulada e sentindo-se bem

consigo mesma com seu organismo em ordem, menos esta se dispõe a querer algo com vigor. Quão maior for a conformidade entre o interior e o exterior, mais confortável se sente esse Homem. Quando isso é altamente desejado, temos um ser de Temperamento **Fleumático**.

O Corpo Físico da entidade humana, o membro mais denso, deve se deixar subjugar pelo homem tal qual o Homem deve ser tornar senhor de toda e qualquer máquina que deseja utilizar ao longo da vida. Quando o Físico toma o domínio da entidade como um todo, quando este se torna senhor, o ser humano sente-se incapaz de usar seu instrumento físico e todos os outros corpos sofrem uma inibição, desarmonizando o corpo mais denso dos demais. A barreira física se torna um real obstáculo interno, não consegue mover o que deveria. Aquilo que não pode ser dominado se torna a causa da dor e do sofrimento, não permitindo ao homem um olhar despreocupado sobre as coisas, o que lhe causa constante aflição interior. Ele a sente como dor, sensações se tornam constantes, deixando-o pensativo, melancólico, sem conseguir se opor à comodidade do Corpo Etérico, sem a mobilidade do Astral e ainda sem a força da imposição do Eu. Caracteriza-se aí portanto, o Temperamento **Melancólico**.

Várias características de cada um dos temperamentos poderiam ser aqui citadas pois este rege a vida de alguma forma. O **Colérico**, por exemplo, tem em si como força principal o Eu, o corpo físico é formado pelo Etérico que forma o Astral e o refreador dessa conformação toda é o Eu. Quando este se sobressai, os outros acabam por ser tolhidos, detidos em seu crescimento. São homens com a natureza muito energética, mas encerrados em si mesmos; o corpo físico fica menor, os passos mais fincados ao chão, mais densos e pesados.

Não se trata aqui, de dizer que o Colérico é inferior aos outros temperamentos, pois a comparação deve ser feita entre o crescimento possível para aquele indivíduo e o real. Ao voltar a atenção aos **sanguíneos** e ver neles a leveza e sutileza do Astral, podemos compreender as diferenças um pouco mais. O corpo Astral é móvel, fugaz e fluido, é leve e esbelto, de músculos esguios e olhar brilhante, alegre, de andar saltitante e dançante.

No temperamento **Fleumático** a expressão física do corpo Etérico ou Vital se dá através do sistema glandular, responsável pela sensação do bem-estar anímico e pelo equilíbrio interno. Ora, quando algo se encontra em desarmonia, as forças formativas do bem-estar permanecem ativas em níveis acima do normal e o que é produzido se agrega ao corpo físico, deixando-o corpulento. Na formação das gorduras corpóreas em que o Etérico atua principalmente, fica visível nas pessoas que o possuem, um comportamento mais inerte, mais estático e indiferente, com dificuldades de se relacionar com as coisas. Reconhece-se a expressão da comodidade e do dirigir-se apenas para dentro.

A pessoa **Melancólica** é aquela na qual o corpo Físico prepondera, ela possui dificuldades em manejar seu instrumento físico e então não consegue, por exemplo, manter a cabeça erguida, não possui em si a força para tal, a cabeça se inclina à frente em sinal de incapacidade dos Corpos interiores de se desenvolver livremente.

Para Steiner se faz de absoluta importância olhar para cada criança e para cada temperamento na hora de pensar formas de educá-las, saber conduzir e guiar a mistura das energias de cada corpo que estão confluindo até que a preponderância surja e o temperamento aflore. Além disso, mais tarde, na autoeducação do homem, isso se torna de grande valor, saber olhar e perceber de qual forma os seus corpos se misturam em si, e agir respeitando a unidade tetramembrada.

Autoeducação é o termo utilizado por Steiner para designar a educação do adulto, aquela que é feita e designada por ele, para ele mesmo. Para a Ciência Espiritual é importante se cercar daquilo que existe de mais forte dentro do ser e não de suas menores potencialidades. Se o indivíduo, por exemplo, tem temperamento **Colérico**, é conveniente procurar coisas com as quais não se coadune a fúria ou revolta; cercar-se de inúmeras tarefas externas para as quais se exija pouca força para serem superadas; situações simples de serem dominadas, gastando sua energia exacerbada em coisas menos significantes o que fará com que se torne apto a direcionar seu temperamento de forma controlada na direção correta.

Para o **Sanguíneo**, que é a pessoa que tem dificuldade de centrar-se em única atividade, já que não fixa a atenção em uma só coisa, de nada adiantaria usar do

intelecto para forçar a atenção em algo; auto repressões são infrutíferas. É importante usar da sanguinidade desse ser para melhorar sua própria vida, proporcionar a si mesmo situações onde o breve interesse seja oportuno, mesmo nas pequenas coisas, e através desse exercício diário desenvolver a força para transformar-se.

O temperamento **Melancólico**, portanto, não deve passar longe da dor, nem se cercar de pessoas animadas ou felizes. Como dito anteriormente é importante agir com aquilo que se tem de fato, ele deve procurar dores que se justifiquem, sofrer com elas, desviar a sua dor interior para os acontecimentos certos.

Como então lidar com a falta de interesse do **Fleumático**? Fazê-lo ocupar-se da maior quantidade possível de coisas desinteressantes, objetos de tédio, de modo a se entediar profundamente e assim perder esse hábito. Usar a fleuma naquilo que realmente se justifica e acabar por esgotá-la em si mesma.

A Ciência Espiritual tenta de todas as maneiras aproximar o ser humano daquilo em que ela acredita ser real, ativando as qualidades presentes em cada um, levando todas essas características da entidade humana em consideração, quando forma seus professores e, conseqüentemente, quando pratica a pedagogia criada também por Steiner em 1919.

1.4 - A PEDAGOGIA WALDORF

A pedagogia Waldorf tem seu início no caos do pós-guerra, em 1919, e só se ouviu dizer de interrupção da mesma durante o período da segunda guerra mundial, quando foi proibida no leste Europeu, até o final dos regimes comunistas. Hoje são mais de 1000 escolas, excluindo as que tem somente o jardim de infância, ao redor do mundo. Apesar de ser fundamentada na antroposofia, seus princípios não são ensinados nas escolas, onde é respeitada e incentivada a liberdade espiritual, valendo lembrar que não se trata de uma religião, mas sim de uma visão de mundo obtida a partir de métodos científicos. (Lanz, 1979)

Todos sabemos da importância do afeto dentro e fora da escola e que esse é o caminho fundamental para se ter boas relações, sobretudo dentro de uma sala de aula.

Nas escolas Waldorf, a relação professor-aluno e aluno-professor tem a afetividade como principal conceito. Para Lanz (1979), são os professores que representam a pedagogia ao colocá-la em prática, e devem, portanto, ter a consciência de sua atuação, considerando os diferentes contextos de cada criança e também considerar sua função como uma tarefa especial. Steiner compreende a vida de forma cíclica e que durante esses ciclos os seres se desenvolvem e passam por grandes transformações, pois as partes da trimembração humana nascem todas ao mesmo tempo, junto com o corpo físico. Porém, em cada ciclo, que dura sete anos, por isso são conhecidos como setênios, determinado membro da entidade se desenvolve com mais intensidade. A personalidade, ou seja, o 'eu', vive prioritariamente por sete anos em cada um dos membros.

Segundo Steiner e com base nos estudos de Lanz (1979 e 1997) e Schooler (2012), o desenvolvimento de cada um dos corpos se dá da seguinte maneira:

Fonte: CRUZ, 2015

CORPO FÍSICO	CORPO ETÉRICO	CORPO ASTRAL	ORGANIZAÇÃO DO EU
Nascimento	7 anos (1º Setênio)	14Anos(2ºSetênio)	21Anos(3ºSetênio)

Quadro 3: **Desenvolvimento dos corpos**

A vida dentro dos conceitos da Ciência Espiritual não segue de forma linear, mas sim em ciclos de aproximadamente sete anos, como condição *sine qua non* de ser um ser humano. Todos nascemos com os quatro corpos desde o primeiro momento em Terra, porém o desenvolvimento total leva os vinte e um anos citados no quadro acima.

No primeiro setênio o Corpo Físico passa o tempo todo sendo altamente plasmado pelo Etérico, que ainda não está completamente individualizado, ainda tem forças Etéricas universais agindo na entidade humana. O final dessa fase, quando o Corpo Vital se torna de alguma forma autônomo, é expresso de maneira física pela expulsão dos dentes de leite e formação da dentição definitiva. A partir dessa autonomia criada, novas tarefas estão disponíveis para novas funções, como a memória e o raciocínio lógico e, por isso, somente aí a criança está na chamada idade escolar.

De maneira similar ocorre o amadurecimento do Corpo Astral. Durante o segundo setênio, a criança desabrocha o centro emotivo, sensações, sentimentos, emoções, o pensar e o sentir se voltam ao mundo exterior, a entidade humana começa a fazer uso da memória e do raciocínio e se torna capaz de construir quantidades astronômicas de conhecimentos fabulosos. É a idade escolar, quando se forma a individualidade sentimental. O amadurecimento completo do Corpo Astral desemboca na puberdade do jovem.

Dos quatorze aos vinte um anos de idade, aquela entidade vibrante, brilhante e assimilativa se torna retraída e interiorizada em alguns aspectos, as forças da individualidade verdadeira do Eu entram em conflito com as anímicas já maduras existentes na entidade humana. Até alcançar a maturidade, aos vinte um anos de idade, o Eu vem numa luta interna penosa e turbulenta, nada escapa aos seus sentidos críticos, mas enfim alcança um certo discernimento moral e intelectual.

Cada um dos setênios possui suas características altamente específicas, porém devemos nos atentar que o foco desta pesquisa é o professor e sua formação, então é necessário entender que o educador de uma escola Waldorf tem que manter os olhos cem por cento do tempo em seu aluno, integralmente focado em seu desenvolvimento, deve possuir um conhecimento profundo do ser humano, seu desenvolvimento e peculiaridades. Steiner diz que é necessário amor, não somente o amor social, aquele que se tem pela profissão, mas sim amar cada um de seus alunos. Essa é a condição para que o professor seja então capaz de enxergar o que não pode ser visto a olhos nus. Ser o exemplo, o modelo e ter o conhecimento de cada etapa do desenvolvimento

físico e espiritual de cada uma de seus alunos. São algumas das exigências de um “professor Waldorf”. Então quais os caminhos que levam educadores a buscarem essa pedagogia?

Para se tornar um educador dentro dessa pedagogia é necessário ter mais de vinte e um anos de idade, ter cursado ou estar cursando o ensino superior, e vontade, mais nada. Os seminários acontecem em várias escolas pelo país e apesar de apresentar uma base de conteúdos comuns, cada um é desenvolvido de forma autônoma. Têm em comum o fato de serem sempre em regime de semi-internato, onde os participantes dormem e passam de três a oito dias em imersão de conteúdo, sempre nas épocas de férias escolares e feriados prolongados. A duração varia de três a quatro anos e meio, dependendo do formato. (Sociedade Antroposófica Brasileira – www.sab.org.br).

O que me leva às questões centrais dessa pesquisa: *quais as marcas formativas presentes nas narrativas de professoras que se submetem a esse processo formativo tão singular? E qual o impacto dessa formação no professor que a escolhe?*

Na busca por respostas a tais questões, optei por escolher professoras em fases diferente da fundamentação e prática pedagógica Waldorf. Para se tornar um professor dentro da pedagogia, é exigido que o profissional realize um curso de fundamentação Waldorf; este é oferecido em vários locais do país e possui especificidades em cada um deles. Ao falar com cada uma das escolhidas para participar desta pesquisa, entrarei em detalhes sobre o curso por ela escolhido. Foram escolhidas quatro educadoras, sendo uma em fase inicial do curso de fundamentação, outra já mais avançada e outra em fase de conclusão. Além dessas três, entrei em contato com a Escola Waldorf Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo, capital, para finalizar as entrevistas com uma professora formadora de professores. Mais sobre as escolas de atuação, os centros de formação e as professoras será descrito nos próximos capítulos.

Assim sendo, vislumbro fazer uso da situação em que cada uma delas se encontra em momentos formativos distintos que, mesmo sendo considerados em fases ou ciclos, serão aqui sempre vistos como contínuos e ilimitados, para realizar um levantamento das marcas formativas que surgirem, colocando-as ao longo do tempo

total. As quatro docentes aceitaram participar desse estudo que tem por base metodológica as narrativas (auto)biográficas conceituadas por NOVOA (1988), que trata da narrativa como método de autoformação tanto do pesquisador quanto do entrevistado. Esta é construída a partir de uma entrevista semiestruturada em que o pesquisador incentiva o professor a pensar sobre sua trajetória. Compreende-se essa metodologia como uma ferramenta capaz de fazer que o pesquisador, ao observar o outro, se veja e o pesquisado, ao ler sua própria história, repense suas escolhas e identifique marcas e pontos essenciais a sua formação.

O momento agora é de entrevistar as professoras, para, depois de transcrever na íntegra, podermos juntas ler e (re)avaliar o texto. Ao reescrever suas histórias e proporcionar a elas a leitura a partir de meus olhos, possibilito que elas tenham a oportunidade de ver e de sentir novamente o que viveram e assim se faça para mim a possibilidade de identificar as razões que as levaram para aquele caminho, qual o perfil que é atraído para as teias antroposóficas da formação Waldorf e como efetivamente ela ocorre.

1.5 - A PEDAGOGIA WALDORF E SUA INSERÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Como dito anteriormente, a pedagogia Waldorf tem seu início em 1919 e só se ouviu dizer em interrupção da mesma em dois momentos da história: durante o período da segunda guerra mundial e quando foi proibida no leste Europeu até o final dos regimes comunistas. Hoje são mais de 1000 escolas ao redor do mundo, sendo que nessa contagem são excluídas aquelas que têm somente o jardim de infância. Nos registros do site da Sociedade Antroposófica no Brasil – www.sab.org.br <Acesso em 18/08/2016 às 17h> onde estão listadas todas as escolas que adotam a pedagogia Waldorf, aparece como a primeira a ter as atividades iniciadas o **Colégio Rudolf Steiner** – em Buenos Aires, na Argentina, no ano de 1940. Já no Brasil, o início se deu em 1956 na cidade de São Paulo com a **Escola Waldorf Rudolf Steiner**. Em busca de compreender um pouco sobre a inserção da pedagogia Waldorf na América Latina, se faz necessário um olhar para a história desses países. No ano de 1938 foi eleito na Argentina Roberto Marcelino Ortiz, que era um radical antipersonalista intermediador

da paz entre o país, a Bolívia e o Paraguai que haviam se enfrentado na Guerra do Chaco; era o final do que ficou conhecido como Governo da Concordância. É possível ver, dentro desse momento histórico argentino, uma possibilidade de implementação de uma visão escolar diferente do padrão da época, que somente tornaria a aparecer muitos anos depois. Com exceção da ***Escuela San Miguel Arcángel***, que iniciou suas atividades no ano de 1968, todas as outras escolas do país que adotam essa pedagogia surgiram após o período da ditadura militar em 1983.

No Brasil, o ano de 1956 é marcado por ser o primeiro ano de governo do presidente Juscelino Kubitschek, que sucedeu a Getúlio Vargas e que tinha, como objetivo principal de governo, o Plano de Metas, que previa um altíssimo crescimento da economia do país a partir do setor industrial e que, por essa razão, entrou para a História. É dentro dessa atmosfera de crescimento que a primeira escola Waldorf brasileira encontra espaço para dar início a suas atividades. Foi fundada por um pequeno grupo de amigos que se reunia para estudar a obra pedagógica de Rudolf Steiner e teve Karl e Ida Ulrich como casal fundador, que veio da Alemanha somente para isso. Dentre as 66 escolas que adotam a pedagogia Waldorf no Brasil, somente 7 delas iniciaram suas atividades no período da ditadura militar, que se deu entre os anos de 1964 a 1985. Foi nos anos 2000 que estas escolas se tornaram numericamente expressivas, pois havia se instaurado no país um ambiente mais compatível com o estilo libertário e de respeito ao individualismo humano, desde o início da educação infantil até o final do ensino médio, tão fortemente presente na pedagogia.

Um raciocínio similar pode ser feito em relação à Colômbia que teve sua primeira escola dentro da pedagogia no ano de 1977, ano que precedeu manifestações de cunho popular e violência por parte dos guerrilheiros. Porém, nos anos imediatamente a seguir, o país teve considerável alta econômica e das 7 escolas Waldorf Colombianas, 6 surgiram a partir do ano de 1985, e foi no ano de 1986 que o Partido Liberal venceu as eleições iniciando a luta contra o narcotráfico.

No Chile, a ditadura militar foi entre os anos 1973 a 1990 e das 4 escolas Waldorf somente 1 iniciou suas atividades nesse período. Na Costa Rica, no Equador e

no Uruguai todas as escolas surgiram após os anos 2000. No Peru, os anos 80 deram início à restauração da democracia e suas duas escolas surgiram nos anos de 1982 e 2001.

É somente no México que a linha de raciocínio faz curva bruta, pois dentre os anos de 1929 até 2000 o país foi governado por um único partido, o Partido Revolucionário Institucional, portanto com baixa pluralidade de visões de mundo; suas escolas, um total de 7, 5 tiveram início nesse período.

Todas as informações sobre as datas de início das escolas Waldorf na América Latina foram encontradas no site da Sociedade Antroposófica no Brasil e foi atualizada no ano de 2013, podendo ser acessado no www.sab.org.br. Com intenção de sistematizar as informações do diretório de escolas Waldorf na América Latina, temos o seguinte quadro:

Fonte: www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/193-escolas-waldorf-na-america-latina <acesso em 10/02/2017 às 11:30.>

PAÍS – Região	Nº De ESCOLAS	Cidade e Ano de Inauguração da Primeira Escola
Argentina	9	Buenos Aires – 1940
Brasil - Nordeste	15	Fortaleza – 1991
Brasil – Centro-Oeste.	4	Cuiabá – 1989
Brasil – Sudeste	42	São Paulo – 1956
Brasil – Sul	5	Florianópolis – 1980
Chile	4	Santiago – 1985
Colômbia	7	Cali – 1977
Costa Rica	3	Turrialba – 2002
Equador	3	Quito – 2002
México	7	México D.F. – 1980
Peru	3	Lima – 1982
Uruguai	1	Montevideo – 2009

Quadro 4: Escolas Waldorf na América Latina

Como demonstrado no quadro acima, apesar de não ser o pioneiro, o Brasil tem quase o dobro de escolas Waldorf da somatória de todos os outros países da América Latina, além de possuir cinco centros de formação Waldorf espalhados pelo país, enquanto que Argentina tem dois e Chile, Colômbia, Peru e Uruguai somente um cada. Podemos, portanto, ser considerados como um polo Waldorf dentro do nosso continente.

CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo está organizado de forma a se iniciar com uma explanação acerca do que assumo neste estudo como pesquisa autobiográfica na função de ferramenta de investigação, seguido do relato de como foram realizados os encontros com as professoras em formação e suas narrativas escritas por mim.

2.1 – A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo biográfico entende o indivíduo objeto da pesquisa como um ser social singular, capaz de realizar processos de significação de sua existência e de dar formas às suas experiências de vida; isso se torna parte de um todo maior, que se mostra como um organismo formado por singulares; portanto, cada um contribui para a conformação do ambiente e da realidade social ao seu redor. É nessa relação de retroalimentação do indivíduo com a sua sociedade e da sociedade com o indivíduo que a pesquisa biográfica toma espaço ao perceber a interação que o ser mantém com o mundo histórico ao seu redor através de sua atividade biográfica. (DELORY-MOMBERGER, 2003, 2005)

É necessário compreender a especificidade dessa escolha metodológica, assumir que a formação docente acontece no percurso de vida enquanto este ocorre, e que a individualidade de cada professor é perpassada pelas singularidades da realidade e do meio social em que estão inseridos. No que se refere ao tema Delory-Momberger diz:

“Essa é, então, a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa apreender, mas não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524)

A pesquisa biográfica tem como intenção refletir sobre o agir, o pensar, o viver e o experienciar humano, que estão articulados em um tempo específico e que descrevem, organizam e constroem seus momentos de vida, seguindo uma lógica narrativa. E é de acordo com essa lógica que cada indivíduo constrói e vive cada instante da sua vida. Os momentos começam, se desenrolam, se sucedem e se empilham em forma de episódios dentro do cotidiano da existência, que não solicitam a consciência ativamente por se tratar de uma dimensão automatizada e por corresponder aos quadros repetitivos culturais e sociais. Assim sendo o biografar (-se) se reporta a uma forma de compreensão e estruturação do viver processual, atuando na constante relação do homem com o mundo ao seu redor e com a sua experiência deste.

O material desta pesquisa é extremamente particular, visto que o pesquisador só pode ter acesso a ele pelas entradas e caminhos que o sujeito lhe oferece ao se entregar a atos premeditados de biografização. A fala que este mantém sobre si mesmo é a forma aqui escolhida para mediar os processos pelos quais o sujeito caminha na sua formação e constituição profissional.

O método biográfico permite então que seja aplicado ao objeto de estudo em questão, um foco extremamente particular, respeitando os processos pelos quais se dá a formação e os modos como se constituem em uma abordagem que permite ir mais fundo na investigação dos processos que compõem a formação docente, valorizando os caminhos e tentando ter um olhar sobre a história de vida da pessoa como um todo, permitindo que cada um identifique por si mesmo aquilo que foi realmente formador. (NÓVOA e FINGER, et al., 1988).

Na intenção de realizar esse estudo escolhi a entrevista de pesquisa biográfica que tem por finalidade ouvir e colher, em suas particularidades, a fala do indivíduo acerca de um momento específico de sua vida, levando em consideração sempre o contexto histórico-social que perpassa a fala. Por ser esta, em grande parte das vezes, fruto de uma realidade feita de representações coletivas e discursos alheios, por ser uma fala de sua época e de sua sociedade, a entrevista de pesquisa biográfica não somente a compreende assim, histórica, mas vê este fato como dimensão constitutiva de sua própria individualidade.

O objetivo na entrevista, portanto, é compreender a configuração singular dos fatos, das situações, dos relacionamentos e as significações que cada um dá a sua própria existência no que se refere à uma questão específica, no caso sua formação como professor de uma escola Waldorf.

O percurso metodológico teve início na minha vivência particular dentro de uma escola Waldorf, onde pude experienciar as mudanças comportamentais, mentais e estruturais de uma criança de quatro anos. A relação estabelecida por esta pequenina com as outras crianças daquele espaço, e em especial com as educadoras de lá, chamaram a minha atenção e aguçaram minha curiosidade por se tratarem de uma mudança radical. Antes, uma criança que brincava sozinha, agora com dificuldade de dizer qual das outras é sua mais fiel amiga, antes não lembrava o nome das “tias”, agora queria ir passar uns dias na casa da professora, que não precisa do título familiar para ser considerada assim pela pequena.

Entrei em contato com as professoras e compreendi naquele momento que cada uma delas se encontrava em pontos distintos da fundamentação pedagógica Waldorf, o que se configurou para mim como uma oportunidade de ter diferentes olhares sobre as etapas que, ao final, somariam, totalizando o conjunto completo. A primeira entrevista agendada foi com a professora Alice (nome fictício), que se prontificou e se mostrou altamente animada com a ideia. Fomos então até a biblioteca infantil de Sorocaba (<http://cultura.sorocaba.sp.gov.br/bibliotecainfantil/> <acesso em 05/10/2016 às 12h>), onde, sentadas em mesas escolares de madeira, pude iniciar a conversa que, apesar de não presa ao questionário semiestruturado que se encontra em Anexo, o teve como norteador.

Delory-Momberger traz a questão: Quem entrevista quem na entrevista de pesquisa biográfica? (2012, p. 527) O pesquisador age sobre a fala do entrevistado através da sua maneira de intervir e infletir no diálogo, enquanto que o próprio entrevistado pode ajustar suas palavras às expectativas do entrevistador. Existe aqui então instaurada uma dupla heurística, que busca compreender, demonstrar e aflorar o papel do entrevistado como entrevistador de si mesmo e do entrevistador como provedor de um espaço de compreensão cheio de condições para que o entrevistado entenda a si mesmo.

O uso de questionários e entrevistas diretivas, semidiretivas ou não diretivas é muito comum no cenário acadêmico, onde aquele que pergunta quer somente receber respostas, e a habilidade do “perguntador” fica demonstrada na sua capacidade de fazer como que o alvo de suas perguntas lhe forneça respostas boas o suficiente para comprovar uma tese pré-determinada. Fazer com que aquele que responde caminhe a passos largos na direção da hipótese que se pretende confirmar, com o estudo em andamento e por consequência, tudo aquilo que for colocado nessa intenção será retido e todo o resto dito será colocado como efeito colateral desnecessário, não pertinente ao trabalho.

A imagem se inverte quando o projeto é deixar o narrador expandir-se da maneira mais aberta possível sobre as suas formas de existência. Usar das questões de forma a se manter sempre atrás do entrevistado sem nunca anteceder-lo, ou ultrapassá-lo, tentando ficar o mais perto possível, enquanto ele o leva pelas sinuosidades do caminho e de suas rupturas.

Dentro da dada lógica, a questão deve vir depois, para que o pesquisador possa se manter na posição de seguidor do entrevistado. O espaço da pergunta e o da resposta têm que ser distribuído entre os polos da entrevista para que se encontre o que realmente está em jogo na pesquisa biográfica. Quem é o verdadeiro entrevistado dessa pesquisa? Aquele que fala de si e está a passar pela prova de relatar suas experiências e formas de existência, ou aquele que ouve e recolhe as provas? Quem é o verdadeiro perguntador? Aquele que mediante o ato de relatar expõe sua existência ou aquele que ouve e interpreta? Não seria o entrevistador o primeiro a ser entrevistado quanto a sua maneira de tornar real e compreensivo aquilo que for trazido pelo narrador, não para si mesmo em suas categorias e formatações, mas para aquele que lhe fala se tornar capaz de atualizar e formatar ideias efetivas sobre sua própria vida? (DELORY-MOMBERGER, 2012)

Para entender então a verdadeira função do questionário semiestruturado aplicado nas entrevistas é necessária uma volta à lógica padrão de pesquisador e pesquisado, e sobre isso Delory-Momberger diz:

“... se voltássemos agora à configuração clássica da entrevista, qual pode ser então a única pertinência do questionamento do pesquisador ao pesquisado, a não ser a de visar esclarecer o primeiro quanto aos motivos e às intrigas do segundo, permitindo-lhe entender claramente a variedade e a singularidade dos seus modos de existência? Essa é a única maneira, para a pergunta e para o perguntador, reentendidos no seu sentido comum, de continuar “seguindo os atores””. (2012, p. 528)

Existe nos dias de hoje uma busca por formas de se captar as falas com a intenção da análise por parte de pesquisas acadêmicas, e estudos vem procurando validar o potencial das narrativas, acerca dessa temática. Nóvoa e Finger (1988) trazem em seu texto o modo intuitivo como as ciências da educação entraram num processo de compreensão do método biográfico, que se demonstrou um instrumento formativo, além de instrumento de investigação. Para os autores, essa metodologia de pesquisa busca lançar um olhar mais atento à formação de professores e vem a somar com outras vozes como as de Queiroz (1988), Demartini (1992), Lang (1995), Chené (1988), entre outras, que consideram a abordagem biográfica como sendo constituída pelas autobiografias, as histórias de vida, depoimento oral, a história oral temática e a biografia, ao entender que todas utilizam fontes orais.

Para Lang (1995), a história oral consiste em um trabalho de pesquisa baseado em fontes orais adquiridas através de entrevistas e constitui parte do método biográfico, podendo apresentar diferenças de acordo com a abordagem. Por exemplo, pode ser sobre um determinado tema pertinente à vida do narrador. O narrador pode discorrer sobre a sua existência em determinado espaço de tempo, ou ainda discorrer sobre fatos ou experiências vividas. As diferenças mais expressivas entre abordagens são as ferramentas de que o pesquisador pode lançar mão no momento de colher com os entrevistados as informações necessárias. Para Queiroz (1988) e Lang (1995), nas

histórias de vida o narrador discorre livremente sobre os acontecimentos vividos, mesmo sendo discretamente orientado pelo pesquisador. No relato oral de vida de Lang (1995), na narrativa de formação de Chené (1988) e no depoimento oral de Queiroz (1988), a narrativa é construída a partir de um fio condutor ditado pelo pesquisador, que orienta a conversa para um assunto específico de interesse direto em sua pesquisa.

No que se refere a esta pesquisa, devido à concordância com as ideias que a fundamentam, é que se deu a escolha pelo método (auto) biográfico de Nóvoa (1988). Essa ferramenta, que é ao mesmo tempo considerada como método e técnica, por necessitar de uma teoria e visão de realidade específicas, traz uma alternativa na busca de conhecimentos na área da educação, dando voz e resgatando a importância das histórias narradas por ilustres desconhecidos. Assim, se diz que este método vem integrar o movimento que visa repensar a formação de professores, por reafirmar que não existe o vetor unilateral professor-aluno e que, portanto, a formação ocorre o tempo todo e é “inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”(Nóvoa, 1988, p.116)

No que se refere ao entrevistador, o processo formativo ocorre simultâneo à leitura do processo narrado pelo entrevistado. O momento de organização dos relatos se torna reflexivo, proporcionando um repensar de seu próprio percurso, executando de forma prática a ação-reflexão-ação e se tornando um método investigativo que é, ao mesmo tempo, formativo, o que justifica então seu uso nessa pesquisa dentro das ciências educacionais de formação de professores.

São vários os outros autores que têm essa perspectiva como acurada, além de Nóvoa, Josso (1988), Connelly e Clandinin (1995), Larossa (1996) entre outros. Eles discutem em seus trabalhos o poder formativo para aqueles que leem as narrativas produzidas por professores, partindo para reflexões sobre suas práticas e seus processos. Uma sintonia interessante com os escritos de Steiner, sobre o autoconhecimento necessário do educador para poder lidar com seus educandos, é a indagação realizada por Nóvoa (1992, p. 17) “*Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?*” No livro “**A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino**

mais humano”, escrito por Rudolf Lanz em 1915, ele diz que são os professores que representam a pedagogia ao praticá-la e que isso se dá em sua existência como homem e como professor, que seu *karma*, ou seja, seu destino, no sentido mais amplo da palavra, entra em íntima relação com o de seus alunos, de seus colegas e da sua comunidade (1915, p. 72). Dentro de um plano ideal, não real, as escolas Waldorf escolheriam seus professores por quem eles são, suas experiências de vida, sua personalidade, seus conhecimentos e capacidades pedagógicas e não por sua formação acadêmica. (Lanz, 1915)

A entrevista da professora Joana (nome fictício), também foi realizada na biblioteca infantil de Sorocaba nas mesmas cadeiras. Ambos processos foram gravados em forma de áudio e duraram em média 50 minutos, quando elas tiveram a liberdade de expor através da linguagem oral e corporal sua trajetória de formação dentro do curso de fundamentação pedagógica Waldorf. As duas cursam o mesmo programa oferecido pelo Instituto Impulso na cidade de Bauru – SP, que está em sua primeira turma iniciada em julho de 2015, com previsão de término em julho de 2018, quando a segunda turma terá início.

O curso de fundamentação em pedagogia Waldorf do Instituto Impulso é composto por treze módulos de duração total de três anos e tem como público alvo os professores atuantes em escolas Waldorf ,os professores que pretendem ali atuar, além de educadores em geral que trabalhem com crianças e/ou adolescentes. Do primeiro ao nono módulos o curso conta com um currículo comum a todos os participantes, do décimo em diante o aluno deverá optar por uma área de especialização, sendo as opções as seguintes: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir desse momento as atividades realizadas serão em sua maioria específicas de cada área, sendo somente algumas comuns a todos.

São três os requisitos necessários para o ingresso:

1. Ter mais de 21 anos de idade;
2. Ter frequentado pelo menos um dos Encontros Introdutórios realizados pelo instituto;
3. Ser aprovado pela equipe Coordenadora.

O curso pretende trazer aos participantes uma oportunidade de compreender o mundo e a si próprio, partindo de diversos pontos de vista, com uma visão filosófica que permite ir além da dicotomia concordância-discordância, possibilitando que se faça uso dos diversos ângulos possíveis de serem emprestados quando defrontada uma mesma questão, como se estivessem a utilizar vários tipos de óculos com diferentes “lentes”.

Assim, o exercício não está restrito em aceitar ou rejeitar algo, mas trabalhar a partir da visão ampliada pela antroposofia como se trabalha na filosofia, encarando-a como um referencial metodológico, uma ferramenta para o educador.

Desta maneira, em cada módulo inicial é proposto um ponto de vista: partindo da visão holística, com a “lente” do módulo um, chega-se à “lente” do dois (polaridades), em seguida à “lente” do três (trimembração), depois à “lente” do quatro (quadrimembração) e assim por diante. Com isso é possível a aplicação dessas ferramentas no autoconhecimento e na prática pedagógica de modo mais consciente e humanizado, fazendo a conexão correta entre as necessidades anímicas e intelectuais com os conteúdos das matérias escolares.

(<http://institutoimpulso.blogspot.com.br/2014/11/instituto-impulso-formacao-e.html>
<acesso em 03/09/2016 às 18:40h)

Os módulos são divididos em dois (02) tipos:

Intensivo (julho e janeiro) – com duração de nove dias (dezoito períodos), totalizando 70 horas cada módulo.

Semestral – que inclui quatro finais de semana (quatro períodos), um em cada mês, totalizando 60 horas cada módulo.

Portanto a carga horária total é de seis módulos semestrais e sete intensivos, num total de 970 horas, complementados com a carga horária de estágio de no mínimo cinquenta horas em escolas Waldorf, mais as horas experienciadas nos Encontros Preparatórios.

Em se tratando de um curso livre, é importante esclarecer a não concessão de diploma que habilite à prática pedagógica, sem uma certificação oficial em pedagogia ou licenciatura da matéria a ser ministrada, reconhecida e necessária para atuar em escolas Waldorf.

São dois os tipos de certificados:

Conclusão: será conferido a quem participou integralmente e concluiu satisfatoriamente os trabalhos propostos.

Participação: será conferido a quem termina o curso com pendências, podendo ser substituído pelo certificado de Conclusão, se tais pendências forem resolvidas a contento, dentro de um prazo estipulado.

Ambos os certificados serão acompanhados de documento contendo a discriminação das matérias e das atividades desenvolvidas, bem como da carga horária respectiva. Além disso, durante o curso o participante produzirá um Portfólio Profissional.

A professora Raquel (nome fictício), frequenta o curso de fundamentação Waldorf da Escola Waldorf Vale Encantado de Capão Bonito – SP, que é regulamentado pelo IDW – Instituto de Desenvolvimento Waldorf - assim como o das professoras Luciane e Alice.

O curso tem como carga horária total 852 horas, sendo dividido em vinte e três finais de semana e seis imersões, sendo que cinco dessas imersões ocorrerão nos meses de janeiro ou julho e uma acontecerá em setembro de 2019, quando serão apresentados os trabalhos de conclusão de curso.

Para elaborar os conteúdos curriculares e garantir a estrutura necessária à realização dos nossos encontros, o Curso de Formação de Professores de Capão Bonito estará sob a supervisão do Instituto de Desenvolvimento Waldorf e contará com a equipe de coordenadores locais.

Depois de realizadas as entrevistas, dá-se início ao processo solitário da historicização da narrativa: torná-la história no sentido de contá-la, retirando os vícios presentes em nossa linguagem oral e deixando as informações mais fáceis de serem lidas. Quando finalizada a minha escrita, compartilhei com elas via email, pedindo que lessem e complementassem no intento de corrigir alguma falha de compreensão que eu tivesse cometido, o que elas prontamente fizeram e me devolveram com seu aval à publicação nessa pesquisa, confirmando o acordo por nós firmado nos encontros pessoais.

É chegado o momento de compartilhar a produção realizada no trajeto percorrido desta pesquisa, as narrativas apresentadas serão analisadas, comentadas e argumentadas no próximo capítulo, seguindo as intenções declaradas nos objetivos desse estudo. Boa leitura!

2.2 – A MATERNEIRA ALICE

Caros leitores: chegou a hora de contar um trecho da minha história de vida. Meu nome é Alice, estou no auge dos meus 25 anos, sou ecóloga, mãe e materneira (professora do Maternal) Waldorf, cuidadora de meninos e meninas e há quem diga por aí que sou desse tipo de mulher que emana e inspira coisas boas. Sou conhecida pela voz mansa e trato dócil que contrasta com minha energia explosiva de menina, mãe de um pequeno incrível e nesse momento me permiti olhar para mim mesma para que em conjunto com essa pesquisa pudesse olhar para minha trajetória de formação.

Da cidade natal saí para estudar e me formar em ecologia, mas o futuro tem as raízes num passado mais antigo que isso, venho de uma família que sustenta suas crenças no espiritismo. Sinto que desde pequena estive em contato com um universo cósmico. Dentro desse contexto onde os sonhos eram compartilhados, não por todos, pois toda matilha tem um lobo cético, meu avô sempre esteve ali para me ouvir e foi por isso quando subitamente, sem anúncio, sem nunca antes ter ouvido nada sobre esse nome, que me surgiu num sonho. Fui logo correndo ao patriarca por mais informações. STEINER foi o nome com que sonhei, não o conhecia, nunca havia lido em lugar nenhum sobre ele, nada, mas meu avô, embora fosse engenheiro de fundação, sempre estudou muito sobre a espiritualidade e seus teóricos, foi assim que a ligação entre mim e a Antroposofia primeiramente se formou.

Os búzios haviam dito antes disso, que minha carreira seria apresentada em um sonho, foi então que resolvi ler e estudar os escritos de Rudolf. A ciência antroposófica se intitula espiritual, trabalha com as sutilezas para além das práticas embasadas em teorias. Esse, desde então, se tornou o foco de meus estudos: colocar em mim tudo o que vai para além do sensível, ou seja, o suprassensível; desenvolver na prática escolar o olhar para o contexto simbólico criado pelas crianças, usando das teorias científicas espirituais para centrar-me e não permitir o meu próprio desequilíbrio, equilibrando assim, o ambiente das crianças.

É possível dizer que essa preocupação tenha se fortalecido devido à minha família religiosa, espírita e espiritualizada, desenvolvendo, portanto, o senso de conexão com o universo de forma ampla.

A base aterrada na conexão com o universo me permite a percepção do desequilíbrio do ambiente, quando a fúria permeia a prática pedagógica, quando a instabilidade emocional do docente ecoa na sentimentalidade oscilante que emana de cada criança. A cada momento se faz necessária a habilidade de ser centro, de não exigir das crianças e prover a estabilidade tão bem-vinda ao desenvolvimento da atividade do ensinar.

A educação tradicional ficou em algum lugar do passado, um lugar de violência ao desenvolvimento infantil, quando fomos encaixados no mais puro sentido da palavra – colocados numa caixa estruturada fixa e fechada e de onde saem, na maioria das escolas, reproduções sistêmicas. São pequenas lembranças cravadas na memória dessa adulta, que indicam a extensão dessa agressão, como a professora de artes dos tempos de escola que observava o lobisomem desenhado por mim longe da margem e se mostra incapaz de ver o belo, sensibilidade zero, criança fora da margem não produz dentro da caixa, então é feio, é estranho, não tem valor. Onde está a liberdade de expressão dos alunos? No artístico estimulado pela pedagogia Waldorf, o barco é dado pelo professor, mas o leme é das crianças, para onde ele vai, é com elas.

Durante a graduação em ecologia, dentro das pesquisas realizadas para o meu trabalho de conclusão de curso, pude acentuar a presença do movimento do ecofeminismo mais precisamente da ativista dos movimentos ambiental e feminista da Índia, Vandana Shiva, além de Marx, de uma forma bem mais suave e Evelyn Reed, que participaram na constituição da minha intelectualidade, antes do aparecimento da antroposofia em minha vida. Dentro desta, posso apontar o marco teórico de Rudolf Steiner, pai da Antroposofia. Como mãe, trago as contribuições de Carl Coniglio, que trabalha com crianças de zero a três anos, a primeiríssima infância, sendo estes os teóricos mais usados por mim. Mesmo com tudo isso, foi em Sorocaba, procurando escola para meu pequeno que o primeiro contato real com a pedagogia Waldorf aconteceu.

Todos os espaços foram transformadores, matricular meu filho na Escola Micael me proporcionou a investigação diária, intensa e realista do ensino dentro dos preceitos Antroposóficos. A formação Waldorf, no que se refere às formalidades, está organizada em seminários, que ocorrem uma vez ao mês durante um final de semana, sexta-feira,

sábado e domingo, e duas vezes ao ano nos períodos de férias escolares, momentos em que são realizadas imersões de nove dias, caracterizando os módulos onde são trabalhados os fundamentos da trimembração e quadrimembração entre outros, além das artes, que buscam aflorar os inconscientes condizentes com a temática. Frequentemente são feitos trabalhos de tecelagem, cestaria, aquarela e por aí vai.

O Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf que frequento acontece na cidade de Bauru, na Eco Escola Bambu e está dividido em treze módulos, sete intensivos de nove dias que ocorrem nos meses de janeiro e julho, mais seis semestrais divididos em quatro finais de semana por semestre, totalizando assim a carga horária de novecentas e setenta horas que devem ser complementadas por, no mínimo, cinquenta horas de estágio em escolas Waldorf. Por se tratar de um curso livre, não concede, portanto, diploma que habilite a prática pedagógica, somente em escolas Waldorf, mantendo assim a necessidade do professor de cursar a pedagogia clássica para lecionar aos pequenos e/ou licenciatura em alguma disciplina específica.

O curso, apesar de ter um princípio, um meio e um fim, admite um fluxo de pessoas ao longo do tempo, podendo, portanto, os módulos serem cursados fora de ordem; neste momento estou na metade do segundo. A palavra que marca esse espaço formal é a autonomia e por assim ser, vem a propiciar ao educando a oportunidade de ampliar os espaços práticos, o que é visto em teoria. Os conceitos esmiuçados e experienciados dentro das salas de aula necessariamente precisam ser vividos no cotidiano. A antroposofia tem seus braços na alimentação, na agricultura, na medicina etc. e, dentro desse leque, o estudante antroposófico se vê em contato com o que vivencia nos encontros do curso em seu dia a dia.

A avaliação do curso é realizada a partir de um portfólio com algumas das atividades artísticas e com os registros das aulas, porém o que acontece no entorno se faz de suma importância. O educando deve trazer de alguma forma ao seu portfólio registros da aplicação dos conhecimentos desenvolvidos dentro do espaço formal. A formação Waldorf incentiva a insatisfação: o educando, que também é educador, nunca deve estar satisfeito, dentro do que pode e do que consegue.

Outra palavra que sempre surge e brilha quando se fala dessa pedagogia é a resiliência: termo da física que descreve a habilidade de um material, ao ser

deformado, retornar ao seu estado original. Para mim essa é uma característica forte de minha personalidade; dentro da ecologia define-se resiliência como a capacidade de cortar o toco quando ele rebrotar. São as dificuldades, os traumas que nos desestruturam, mas que, mesmo assim, achamos em algum lugar dentro de nós a habilidade de nos reinventar.

Dentro da estrutura cartesiana em que vivemos, onde tudo é quadrado, fixo, vamos nos embebedando das estruturas rígidas do mundo, e a resiliência vem como uma flexibilização de nós mesmos, fazendo-nos adquirir então a habilidade de nos reerguer, mais fortes e resistentes por termos usado tanto da nossa força para nos tornarmos nós mesmos.

Olhar para as crianças, esses pequenos e perfeitos modelos de resiliência, e para esse mundo que urge por mais gente que siga seu caminho de busca de si mesmo, que busca por mais flexibilidade e modificações, me fez entrar na jornada de transformação Waldorf. Eu tenho sede de ajudar as crianças e o mundo a se tornar nada além daquilo que somente eles podem ser: eles mesmos. Tenho agora a alma mais nutrida, enxergo à frente com um pouco mais de clareza um horizonte, o riacho por onde caminhar, algo maior entrou em contato com minha existência, um universo espiritual e material que me mostrou que tudo é da forma como tem que ser e que se não nos fundamentarmos em algo não iremos a lugar nenhum. Tudo é muito maior, mas dentro da Antroposofia há um como começar a conhecer o todo.

2.3 – A JARDINEIRA LULI

Prezados, saudações. Apresentar-me não será tarefa fácil, me chamo Luciane, mas todos me chamam de Luli, sou jardineira (Professora do Jardim de Infância) Waldorf e pedagoga formada pela Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba. Eu vivo, estudo e me divirto desde sempre aqui em Sorocaba, impressiono as pessoas com meu bom humor matinal e pelas roupas cheirando a amaciante de casa de mãe, dizem que sempre tenho algo bom para dizer e detesto más notícias, nunca falo mal de ninguém e sou daquelas que arruma a festa toda, vai pra casa no meio da diversão descansar um pouco, mas volta ao final para ajudar a limpar o salão.

Meu primeiro contato com o ensino Waldorf foi através de uma disciplina da graduação, quando a professora discorreu brevemente sobre tendências educacionais, como *Célestin Freinet* e *Steiner*, e foi a partir daí que a busca começou. Porém não consegui, na época, encontrar nada dentro da cidade de Sorocaba que se baseasse na pedagogia Waldorf.

Desde o primeiro ano de graduação em pedagogia fiz estágios e trabalhei como professora eventual em escolas da rede municipal e algumas coisas incomodavam desde então: mandar as crianças ficarem quietas e sentadas o tempo todo era uma delas, mas era mais do que isso, algo no sistema tradicional de ensino não ecoava certo dentro de mim e ainda não tinha como nomear ou clarear esse raciocínio. Entretanto lá estava a pulga morando atrás da orelha. Foi quando, ao acaso do destino, que em uma mídia social uma amiga curtiu a página de internet da Escola Micael Waldorf de Sorocaba, que estava com um edital aberto para contratação de auxiliar.

O cargo de auxiliar era demais para mim naquele momento de vida, estava no início do ano final do curso de pedagogia, tinha TCC para entregar, aulas à noite, entre outras coisas, só falei implorar à direção da escola que me aceitassem como estagiária, de cuja carga horária daria conta, mas não teve conversa. Fui embora com a promessa de que, se a vaga viesse a surgir, seria chamada; e um enorme sentimento de frustração, um pequeno olhar para aquele lugar já tinha iluminado algo dentro mim. No dia seguinte recebi um e-mail da escola, dizendo que desistiram da ideia de

contratar uma auxiliar e resolveram me contratar como estagiária e se eu ainda estivesse disponível era para ir até lá.

Foi o início da minha carreira dentro da escola, trabalhava junto com uma professora incrível, sendo auxiliar do maternal, que na época contava com sete crianças entre dois e três anos e meio. Toda a leitura prévia começou mesmo que superficialmente a ter algum sentido prático. A professora, à qual eu auxiliava, ainda estava cursando a formação Waldorf, e sempre que voltava das vivências trazia consigo muitos entusiasmos e novidades que eram aplicados com as crianças. O clima era agradável, amigável e tudo rolava muito bem, porém como o destino nunca brinca em serviço, por vários motivos, naquele ano, muitas crianças saíram da escola, causando uma séria diminuição no contingente, o que ocasionou numa fusão entre as salas e tiveram que dispensar, infelizmente, a professora do maternal e consequentemente a auxiliar, que no caso era eu.

Mesmo antes de ter sido demitida, as forças que me expeliam da educação tradicional eram menos fortes do que as que me atraíam para a pedagogia Waldorf, então, com o advento desse tempo dentro da escola Micael, comecei a olhar para o momento como uma oportunidade de crescer meu conhecimento, focando minha pesquisa de fim de curso em algo consistente dentro do modo de ensino pelo o qual estava atraída. O desenho infantil sob o olhar da pedagogia Waldorf é livre, não tem a interferência do professor, simplesmente é entregue uma folha em branco onde as crianças desenham e esse desenho é tido como um reflexo do desenvolvimento interno e externo dessa criança. Então, cada fase das garatujas, traçado de linhas que crianças a partir de um ano fazem, em todos os sentidos, sem levantar a mão do papel, como se fosse o prolongamento de seus dedos, corresponde ao desenvolvimento de um órgão, segundo a antroposofia.

Todos os dias eu fazia registros fotográficos de todos os desenhos de todas as crianças, imaginem então qual não foi a tristeza por mim sentida ao ter sofrido esse dano colateral de uma situação financeira da escola e ser mandada embora. Mesmo compreendendo o momento, muitos dos meus projetos pessoais estavam ali, era outubro de 2014, a finalização de meu trabalho de conclusão de curso se daria em junho de 2015, era doloroso demais olhar para todas aquelas fotos.

No meio tempo entre o luto e a defesa eu decidi ir atrás das fontes, nada de artigos publicados na internet, nada de conversas, mas sim o que dizia Rudolf Steiner sobre o desenho infantil e suas teias. Foi quando resolvi escalar para fora do buraco em que estava me escondendo da realidade e cedi à pressão dos meus pais e colegas e fiz o que tinha que ser feito. Não foi fácil mergulhar na antroposofia sozinha, para desenvolver a estrutura teórica desse trabalho final da faculdade eu precisei me apropriar de vários conceitos base da ciência espiritual antroposófica.

A teoria estava cada vez mais orgânica para mim, mas sentia que ler somente não seria o suficiente, precisava viver, experienciar, estava praticamente formada, mas não estava, fui trabalhar como professora eventual novamente em uma escola de educação infantil onde a professora “oficial” estava afastada, assumi uma turma de trinta alunos de três anos. Dizem que paradigmas depois de quebrados nunca voltam a ser como eram, foram oito meses dentro de um jardim Waldorf, todos os trejeitos tradicionais estavam longe esquecidos e, de repente, eu me vi com trinta alunos de uma vez, outra vez. Depois de experimentar da liberdade Waldorf com as crianças, como então seria possível educar segundo os padrões tradicionais onde a imposição do professor é condição “sine qua non”?

Nesta escola municipal tinha horário para tudo, fila para todas as coisas, sempre um de cada vez, um para cada um, rosa para menina, azul para os meninos e eu era a professora com duas auxiliares, sendo as duas bem mais experientes que eu, tanto em idade quanto em experiência de trabalho nessa modalidade de ensino. Existia ali uma rigidez clara, escancarada, foi aí que tentei agir sem julgamentos e me lembrando sempre o quanto foi difícil desconstruir alguns padrões tradicionais de trabalho que dei início às atividades com aquela turma. Era um maternal, a primeira diferença surgiu com as atividades propostas, para mim não fazia mais sentido algum direcionar o trabalho de uma criança de três anos de idade, mas existiam regras, então eu fazia o mínimo exigido no menor tempo possível. Algumas demandas específicas daquela turma saltaram aos olhos, as crianças tinham, algumas delas, muita dificuldade na fala ainda, muito além de desenhos dentro das linhas. Eu achava impositiva a necessidade de trabalhar as habilidades vocais de meus educandos, foi então que, imitando o que vivi na Micael, comecei a fazer a roda.

A roda é uma vivência onde a professora introduz para as crianças uma música, sempre a mesma, música curta e de palavras simples, porém melódica e cantante, ficavam ali meia hora cantando antes do lanche, agradeciam ao alimento e, aos poucos, algumas coisas foram sendo inseridas.

Naquele ambiente o que começou a me incomodar foi que algumas atitudes tomadas por mim eram muito discrepantes das ações das auxiliares e, apesar de acreditar no que estava fazendo com tudo o que eu tinha na alma, existia em mim uma dificuldade incrível de tentar transformar atitudes alheias; eu sentia como se tivesse invadido um espaço que não era meu nem nunca seria, pensei até em desistir, inventei uma desculpa qualquer e fiquei uma semana em casa. Quando voltei, e o fiz pelas crianças, foi que aos poucos, na perseverança, através do exemplo e de insistências, consegui desenvolver nas outras duas educadoras algumas mudanças. O desenvolvimento oral daquelas crianças foi extraordinário.

No domingo de minha semana “sabática” acordei sozinha em casa e tomei a decisão de fazer o curso de fundamentação na pedagógica Waldorf, mas esse fato, essa tomada de decisão é consequência de uma trajetória educacional enquanto aluna, toda a minha educação formal foi feita dentro do sistema tradicional de ensino, formatador do ser humano. Vem dessa desilusão e descrédito com as tradições, a fagulha de amor pela pedagogia de Steiner, o olhar que é dado às crianças, tão diferente do que a minha versão criança sempre recebeu durante meu percurso, fez acender dentro de mim o desejo pelo conhecimento.

Recursos financeiros não estavam altamente disponíveis no momento, eu era professora eventual da prefeitura de Sorocaba, mas com alguns cortes orçamentários eu decidi me matricular no seminário de formação Waldorf. Até o presente momento, a Antroposofia em si estava na tangente. O primeiro módulo intensivo seria em julho e duraria nove dias, um mês antes eu comecei a trabalhar como professora auxiliar em uma escola particular e foi nesse momento que uma característica minha de educadora veio à tona com toda a força. O fato é que eu não sirvo para ficar o dia inteiro dentro de uma escola tradicional, os sons, as imagens e o sentimento de submissão aos pais e gestores deixam a tarefa impossível. A comercialização da educação surge dentro da minha realidade como um incômodo; não poder repreender ou advertir uma criança por

medo de seus pais-clientes virem até a escola e a prejudicarem financeiramente vai na direção oposta da minha visão de mundo, se uma criança precisar de um não, eu darei um não.

Essa fábrica de gente, de horários imensos com crianças que entravam às seis da manhã para sair às seis da tarde, crianças sem afeto parental, me assustava muito, porém esse emprego era a ferramenta necessária para pagar os seminários da pedagogia que tanto me encantava. O final do primeiro semestre desse ano foi marcado por várias reviravoltas em minha vida, o primeiro seminário de imersão de nove dias aconteceu, fechei o ciclo de formação tradicional em pedagogia pela universidade com a apresentação do trabalho de conclusão de curso e, para coroar, a escola Waldorf de Sorocaba ligou me oferecendo um cargo de professora do jardim.

O meu contato teórico com a Antroposofia foi elevado a outro nível durante a imersão, vivi durante nove dias essa ciência espiritual, senti em meu corpo mudanças, e não somente em minha prática pedagógica, mas em minha vida pessoal e individual. Dentro daquele espaço, alterações da visão de mundo acontecem no indivíduo que se propõe a ser educador. Nas manhãs de seminário acontecem as vivências corporais ou, segundo Steiner, “euritmias” – são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo. Depois, sempre uma palestra, e na sequência os trabalhos artísticos como aquarelas, cestaria, tear, argila ou mandalas, entre outras. São experiências corporais de mudanças baseadas na Antroposofia. A constituição do curso se dá em treze módulos, dos quais dez são de ordem geral e três são destinados aos estudos de um setênio, em particular, à escolha do educando, com uma avaliação processual em forma de portfólio desde o início.

Existe uma questão técnica e burocrática que circunda a realidade da Escola Micael Waldorf de Sorocaba: a legislação sobre a educação infantil não deixa clara a exigência da graduação em pedagogia, pelo menos não para os anos iniciais – de zero a três anos de idade – então a escola somente exige que o educador esteja cursando o curso de fundamentação Waldorf e mais nada. Para mim essa postura é da escola aqui, e não se configura em uma regra nas outras instituições que seguem a mesma linha, o que serve como um desincentivo àqueles que cursam a pedagogia, além de

reforçar a desvalorização do professor que existe e paira no senso comum da população brasileira. A pergunta que eu mais escuto é: “Em qual escolinha você trabalha?” a resposta é sempre a mesma: Eu trabalho numa escola, eu não sou professorinha, nem pedagoguinha, nem tia, eu sou professora de uma instituição séria. A crítica que eu faço aqui se aplica principalmente aos colegas de trabalho que se autodesvalorizam, em minha opinião.

O saber me atrai, ser ouvida e respeitada me brilha os olhos, o sentimento decorrente da tenra idade permanece como um fantasma nas minhas costas. A sensação de que ninguém me ouve com seriedade me perturba e é esse o combustível que me impulsiona e me move na direção do avanço acadêmico certificado e reconhecido. Somente saber não resolve. Não quero mais ser a menininha que fez pedagogia, quero mostrar que idade não é sinônimo de falta de experiência muito menos de conhecimento. Vir a ser resiliente é o processo no qual eu me encontro e me fundamento para enfrentar o mundo, adquirindo a capacidade de transcender as pequenas coisas e “mesquinhices” das pessoas que me circundam e canalizar as relações pessoais e seus sentidos em produção profissional e em formas de atingir os meus verdadeiros objetivos de vida.

Não foram unicamente os dias de “férias” que mudaram o processo formativo no qual me encontrava, eles trouxeram coisas muito além, coerência pessoal sendo refletida em sala de aula, que é meu desafio, exigir dos meus alunos o mesmo que eu sou capaz de oferecer e ver o outro lado, ver com os olhos da criança, o que é a chave para tudo. Entender os processos pelos quais os pequenos estão passando antes de ceifá-los como uma máquina da fábrica, não passar por cima deles, tomar outras atitudes e para isso realizar as necessárias mudanças na minha postura de antes. Se eu quero ser a referência, eu tenho que ser a camisa antes mesmo de vesti-la, aos poucos, mas permanentemente, em casa, com os amigos, no trabalho, em todos os lugares, mudar em todas as cascas da cebola, todas as faces que usamos durante o dia.

O professor tem que saber ser quem ele é, dizer NÃO quando tiver que dizer, dizer todos os SIM necessários, pois para ser um educador digno, Waldorf ou não, a coerência é a principal característica a ser desenvolvida; o que é dito tem que ser

mantido até o fim, o que é falado perto de uma criança tem que ser mantido até o fim, ou então eles não acharão o sentido em nada, nada será real e a referência some, é isso. É isso.

2.4 – A JARDINEIRA RAQUEL

Queridos leitores, eu me chamo Raquel e nasci em Santos, litoral de São Paulo e me formei em Ciências Biológicas com ênfase em Biologia Marinha, bacharelado e Licenciatura. Sempre trabalhei na área, tenha sido em ONGs como a WWF-Brasil e outras como em Agências governamentais como a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo, a CETESB. Trabalhei também como estagiária em escolas, nos laboratórios de química, física, biologia, ecologia e ciências. Fui aproveitada dentro dessa mesma escola para ajudar no desenvolvimento das crianças de uma turma do primeiro ano, de um aluno especial mais especificamente, morei em São Paulo trabalhando em São Paulo, morei em Santos trabalhando em Santos, morei em Santos trabalhando em São Paulo. Comecei e quase terminei uma pós-graduação em Gestão Ambiental, me especializei no manejo de animais silvestres através do cotidiano dos trabalhos que realizei em consultorias ambientais, tudo isso somente começou a tomar outras perspectivas em mim quando engravidei.

Dizem que o nascer de uma criança muda a vida, mas perceber-me mãe mudou muito em mim, comecei a frequentar um lugar em Santos para a prática de Yoga, lá também aconteciam palestras diversas. Nesse momento eu morava em Santos e trabalhava em São Paulo e comecei a me preocupar desde então com coisas futuras, como onde minha filha iria estudar? Eu teria que subir e descer a serra com ela todos os dias? Seria melhor colocá-la numa creche perto do meu trabalho em São Paulo para poder amamentar? Foi aí que, nesse espaço de yoga, aconteceu uma palestra ministrada por uma pedagoga falando sobre as pedagogias das escolas que tinham em Santos e na região. Foi a primeira palestra a que eu fui nesse espaço. Até aquele momento eu conhecia a pedagogia tradicional, na qual eu estudei, a sócio construtivista, que foi a que a minha irmã frequentou. Nos últimos três minutos da fala dela, ela disse que em Santos tinha uma escola chamada Flauta Mágica, que era uma escola Waldorf, amparada na Antroposofia, mas que era uma pena que não houvesse mais tempo e encerrou a palestra. Eu fiquei com aquela interrogação enorme na cabeça, o que seria escola Waldorf, de que eu nunca tinha ouvido falar, quem é esse cara? Esse tal de Waldorf?

Minha filha nem havia nascido e eu já tinha escolhido que seria numa escola Waldorf onde ela iria estudar. A partir daquela noite da palestra fiz algumas pesquisas, algumas leituras sobre o assunto e me encantei, porém existe uma recomendação na grande maioria das escolas Waldorf de que as crianças fiquem com os pais durante os primeiros três anos, entrando na escola no maternal e não no berçário. Por mais que eu achasse isso lindo, e eu acho até hoje, não atendia à minha necessidade que era de colocá-la numa creche, a partir do término da minha licença maternidade, que seria aos cinco meses de idade. Não tinha como, eu tinha que voltar a trabalhar. Cheguei a pesquisar a opção de uma escola Waldorf maior em São Paulo que tivesse o berçário e eu encontrei, mas os valores estavam completamente fora do meu orçamento, aí ela nasceu.

Com aquele neném comigo eu fui olhando um pouco mais sobre a Antroposofia e as escolas Waldorf, mesmo em páginas da internet, nada muito técnico nem filosófico. E foi assim que as opções foram se desmanchando na frente dos meus olhos, não teria coragem nem de deixar ela em Santos para ir para São Paulo trabalhar nem de colocar ela comigo num fretado todos os dias. Com o final da licença chegando, tentei um acordo de trabalhar de casa com a empresa, eles não aceitaram, então eu pedi demissão. Foi um momento de quietude, depressão, o pai dela já morava em Sorocaba há tempos, vinha nos visitar aos finais de semana e eu deixei de lado a questão das escolas e estava conformada de que as coisas seriam mais ou menos assim, ia ficar em casa com ela e pagar pra ver no que ia dar.

Alguns meses se passaram e uma amiga minha que trabalhava com permacultura numa escola num projeto chamado Flor-e-Ser, cuja idealizadora permeava todas as ações com a Antroposofia e com a pedagogia Waldorf, me encontrou numa festa e me disse de uma vaga no projeto que tinha a minha cara. Por se tratar de um ambiente onde éramos todos amigos, fui contratada para trabalhar com a manutenção dos espaços, como se fosse uma jardineira e minha filha era super bem-vinda. Então ela ia trabalhar comigo, ia comigo para as reuniões, estava no céu. Foi quando comecei a estudar um pouco mais as questões Antroposóficas, os versos, as épocas, uma coisa ou outra e até assumi umas aulas além das manutenções. Nesse mesmo momento a escola construtivista onde minha irmã estudava me chamou para

cobrir a licença maternidade de uma professora. Como era ao lado da casa da minha mãe, ficou muito tranquilo, eu deixava a pequena na avó, ia dar aula na escola, depois ia para o projeto, fazia a manutenção dos espaços, comecei a cursar pedagogia, o tempo foi passando, o ano terminou e com isso o trabalho na escola também, quando em fevereiro do ano seguinte uma professora pediu demissão depois de um mês de aula. Os administradores da escola me ligaram me convidando e aceitaram que minha filha entrasse para estudar mesmo antes da idade; ela aprendeu a andar na escola, nem isso ela sabia ainda. Nesse mesmo momento de vida fiz um curso de biodinâmica onde conheci algumas pessoas que trabalhavam em Sorocaba com a Antroposofia e fiquei sabendo da escola Micael de pedagogia Waldorf, além de ter tido a oportunidade de me aprofundar um pouco mais nos conhecimentos antroposóficos.

Trabalhar em uma escola como professora responsável pela turma dentro de uma pedagogia construtivista me fez ver algumas coisas que eu gostava no lecionar e me deu a oportunidade de, estando com as crianças, introduzir algumas coisas da pedagogia Waldorf, tudo bem rudimentar por não ter o estudo necessário ainda. Ao final do ano, a questão familiar acabou pesando cada dia mais e eu me mudei para Sorocaba. Logo na sequência abriu uma vaga na Escola Waldorf Micael de Sorocaba, enviei meu currículo e fiquei esperando. Quando fui chamada para a entrevista, eles me explicaram que a fundamentação na pedagogia era necessária para todos os professores que trabalhassem lá e se era de meu interesse dar aula naquela escola. Teria que investir meu tempo nisso, o pouco que eu sabia sobre a Antroposofia vinha da permacultura e daquelas leituras do momento da gravidez, então a fundamentação Waldorf veio como necessidade para mim e para o cargo, eu topei na hora, mesmo que eu tivesse que pagar, por minha conta eu faria.

Entrei no seminário de fundamentação Waldorf com uma carga de conhecimento antroposófico que vinha das questões da agricultura e da pecuária, mas já completamente apaixonada, o primeiro módulo foi divino. Sensacional. Passei a comprar livros, aprendi onde pesquisar, buscar outras referências, através de livros, textos, pessoas que lidam há mais tempo com o estudo. Hoje tudo isso se tornou mais concreto na minha vida, acredito no estudo Antroposófico como uma Ciência Espiritual que para mim faz todo sentido, mesmo me sentindo muito iniciante.

A construção da minha pequena biblioteca Antroposófica somada à prática diária de aplicação da mesma dentro da escola criou em mim um hábito de estudos, mas a formação vem como uma estruturação desse assunto tão complexo, sinto que preciso de pessoas para me nortear nesses estudos. O primeiro módulo da fundamentação foi para mim muito difícil para mim, porque eu entrei atrasada; apesar de ter um embasamento técnico razoável, eu entrei num módulo em que o tema era o currículo do ensino fundamental. Como os módulos teoricamente não são pré-requisitos uns para os outros, eu comecei no terceiro, eles já tinham tido algumas questões antroposóficas esclarecidas, por mais perdida que eu estivesse eu conheci uma parte prática dessa ciência que foi muito interessante.

O primeiro ano da Fundamentação Waldorf em Capão Bonito é introdutório, o segundo ano é que traz a Antroposofia densa. Depois que eu fui entender que este não tinha sido aprovado pelo IDW – Instituto de Desenvolvimento Waldorf –, pois eles estavam esperando a aprovação para começar como um seminário oficial. Mas mesmo assim, foram momentos de imersão que aconteciam nos feriados e nas férias de mais ou menos três dias cada um, com pessoas acordando, comendo e dormindo pedagogia Waldorf, junto de pessoas que têm muitos anos de prática, muito anos, então para mim acontece primeiramente a desmistificação, porque quando peguei um livro do próprio Steiner para ler, parecia ser tudo impossível de se realizar em prática. É tudo muito complexo.

Ir para o seminário é sentir que pessoas comuns podem atuar com a Antroposofia, partindo do princípio de que elas vão se dedicar a estudar e muito essa ciência, às vezes me pergunto se eu tenho o tempo para me dedicar tanto e ao mesmo tempo vejo que são processos longos, são pessoas que estão atuando há dez, quinze anos, então isso dá a esperança de que dando um passo de cada vez, é possível se chegar. Existia em mim uma sensação de irresponsabilidade enorme, eu estou dentro de uma escola, atuando com as crianças e a sensação que eu tinha era de que eu nada sabia. Eu falava pra mim mesma, eu não tenho preparo para estar aqui. Foi então que eu percebi que existe uma necessidade específica, eu tinha que trazer para o meu dia a dia, da minha família, alguns preceitos para que a aplicabilidade desses nas minhas vivências em sala de aula se tornasse mais natural, não sou perfeita, estou

aprendendo o tempo todo como mãe, como ser humano, mas quando você tem a quem recorrer quando precisa, referências humanas e bibliográficas, o caminho a ser seguido fica mais claro para alcançar os objetivos.

As pessoas que passaram a estar ao meu lado nessa jornada me ajudam em termos de ter mais paz para perceber meus erros, visualizá-los já é algo enriquecedor, ter a quem recorrer me fez entender que mesmo tendo que me dedicar muito, mesmo sendo muito trabalho de autoeducação, eu sinto que sim, vai dar tudo certo, eu tenho a capacidade para assumir isso tudo.

O modelo tradicional em que as crianças são formadas de forma competitiva, com o foco desde sempre na universidade, contrastou muito grandemente com a intenção advogada pela escola Waldorf, que é a de criar seres humanos, onde as crianças aprendem a ser crianças, a ser humanas, um espaço que respeita os processos, momentos e situações de cada indivíduo. Respeito pela individualidade de cada uma das crianças, eu sentia que as outras escolas tratavam a todos como mais um, como números, as pessoas não sabem os nomes dos pequenos, mesmo em escolas pequenas, sentia que ninguém era importante de verdade, somente o dinheiro. Eu quero que as crianças brinquem, sejam felizes na escola.

A pedagogia tem seus defeitos, eu mesma sendo iniciante, não me sinto apta a avaliar isso, mas é notória a dificuldade de adaptação desta nos dias de hoje, não se trata de uma modernização e sim de um olhar mais adaptativo da realidade atual, não tem que mudar a fundamentação, acredito nos preceitos antroposóficos, criança tem que ter hora, tem que ter rotina, tem que ficar longe da televisão, não pode mexer em celular, mas às vezes eu vejo a dificuldade que é de se manter nessa linha com esse mundo super estimulado de hoje. Pode ser até uma percepção minha mesmo, talvez eu precise de mais estudo, porém eu vi isso nas falas de professores do ensino fundamental também no seminário. É necessária uma revisão na forma como alguns conteúdos são apresentados nos dias de hoje.

Algumas vezes as realidades são diferentes em cada família, na vida de cada um desses pequenos, é difícil na atualidade abrir mão de algumas individualidades do adulto em prol da criança o tempo todo. Eu sei que quem leva a Antroposofia a ferro e a fogo faz uma reforma íntima, pois é uma mudança no modo de viver em sua

totalidade, é admirável, mas eu não gostaria de me sentir julgada quando não sou capaz de viver assim. O ideal dito pelos formadores Waldorf é de que o professor Waldorf viva a Antroposofia em sua completude e que trabalhe na forma de dedicação exclusiva somente em escolas ou ambientes Waldorf para que não haja divergências pedagógicas em seu dia a dia. Esse é o ideal, claro que é, mas somos professores no Brasil, o que dificulta e muito esse tipo de regime de trabalho. Então esses desconfortos financeiros trazem um sentimento de falha, como se eu estivesse falhando com a minha missão por não conseguir dedicar mais do meu tempo para dar o melhor de mim no trabalho a ser realizado e isso causa uma montanha russa que interfere em todo o trabalho, e aí dá tudo errado.

Eu acredito que a energia de uma escola Waldorf é movimentada principalmente pelo professor, se eu não estou bem, meus alunos não ficam bem, eles sentem isso e tudo desanda, a sala fica mal, o professor é o eixo, a referência amorosa, às vezes me sinto falhando nessa missão por não conseguir me dedicar mais, por falta de tempo, de estudo, de tanta demanda que parece que é inalcançável, me sinto exausta e por isso a necessidade de um olhar atualizado na aplicabilidade da Antroposofia dentro da pedagogia Waldorf.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DAS NARRATIVAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas apresentadas no capítulo anterior demanda de início a necessidade de articular as histórias contadas e os percursos vividos, de forma a buscar compreender quais as marcas formativas presentes e qual o impacto do processo formativo da fundamentação Waldorf na formação no professor que a escolhe, destacando os momentos de vida que levaram as professoras a buscar por essa formação em especial, suas razões e os formatos educacionais escolhidos para aquisição dos chamados saberes docentes e suas marcas formativas. Para tal conversa temos o diálogo entre as narrativas biográficas das professoras em formação na pedagogia Waldorf e autores que discutem os saberes docentes, Tardif, (1999), Perrenoud (1993, 1996) , Lessard e Lahaye (1991), por outro lado, com os autores Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (2005), com as noções de professor reflexivo, trazendo as contribuições da especificidade da teoria Antroposófica de Steiner no que se refere à Educação e o universo que permeia a atuação dos professores.

Vários são os exercícios necessários para a execução do processo de análise. O primeiro realizado aqui foi o de tentar encontrar as marcas formativas presentes nas narrativas através de uma releitura cuidadosa, em busca de pontos que demonstrem os momentos em que elas foram tocadas durante seus percursos, para que seguissem então nesse caminho em específico. Existem muitos significados para a palavra *marca* nos dicionários da língua portuguesa, aqui se assume aquele que diz que marca é um traço, um sinal, uma impressão deixada por alguém ou por algo.

A primeira marca formativa a ser considerada aqui é a **sensação de responsabilidade na formação de seres humanos**. As vozes das professoras vezes se aproximam, vezes se distanciam e por vezes até se contradizem, mas a busca por algo fora do padrão mais visto nos dias de hoje aparece com certa persistência. Nas duas que são mães, por exemplo, a responsabilização por outro ser humano de forma tão completa as fez buscar, as fez olhar para o universo formativo com outros olhos, ambas advindas de cursos de graduação em áreas não pedagógicas fizeram uso do comprometimento na maternidade. Já a professora Luli, desde o princípio da

graduação em pedagogia, teve doses homeopáticas dessa responsabilização que é deslocada ao professor o tempo todo; tornou-se responsável não por uma, mas por várias crianças ao mesmo tempo. A sensação de pertencimento ao processo formativo do outro permeia as falas das três em muitos momentos.

Alice traz em sua fala o conceito de resiliência tanto para a física, quanto para a ecologia e depois para a pedagogia. Vivenciar o universo de uma escola Waldorf foi permitido a ela ao matricular seu pequeno e, assim, pôde ver nele as mudanças e realces em seu modo de ver a educação tradicional, o que sempre lhe causou formatações doloridas que vêm de fora com a intenção de fechar o pensamento e, nos moldes de sua criação, esse processo não fez muito sentido em nenhum momento.

“... dentro da estrutura cartesiana em que vivemos onde tudo é quadrado, fixo, vamos nos embebedando das estruturas rígidas do mundo, e a resiliência vem como uma flexibilização de nós mesmos, adquirindo então a habilidade de nos reerguer, mais fortes e resistentes por termos usado tanto da nossa força para nos tornarmos nós mesmos.” (Materneira Alice)

A segunda marca formativa que emerge das narrativas é a **busca por formas de espiritualidade, sendo elas antroposóficas ou não**. Alice tem sua família alicerçada nos preceitos espíritas, o que foi a base para a busca de um modo de ver a vida espiritualizada desde a análise de seus sonhos, como os estudos dos búzios, como a busca pela Antroposofia mais tarde, tanto para ela quanto para a educação de seu filho.

A jardineira Luli escuta brevemente sobre a pedagogia Waldorf durante a faculdade, e já tinha sob seu domínio a capacidade de buscar conhecimentos sobre o assunto; no que se refere a Raquel, foi a gravidez que a levou para um espaço de autoconhecimento em primeiro lugar e foi lá que também muito sucintamente ouviu sobre tal pedagogia. É notória a mudança que acontece – *“Perceber-me mãe mudou muito em mim”* – mesmo ainda grávida, ou seja, pelo menos seis meses antes do problema vir a ser real, Raquel já se preocupava com a educação de sua filha, já se

preocupava com a logística da família quando tivesse que voltar a trabalhar, partindo do princípio de que deveria de alguma forma delegar a função de cuidadora para alguma instituição enquanto estivesse trabalhando, realidade essa muito comum.

Existe na fala das três professoras a preocupação com as características marcantes da educação dita tradicional. Luli a define como “*fábrica de gente*” ao se referir aos horários imensos em que as crianças ficam nas escolas, longe de seus cuidadores familiares. Refere-se às preocupações que recaem sobre os professores, e portanto sobre ela, que apesar de ter cursado a pedagogia na graduação não se sentia capaz de permanecer no ambiente tradicional durante o dia inteiro, como era então necessário. E essa seria a terceira marca formativa: **visão crítica no que se refere aos processos educacionais tradicionais.**

A trajetória delas, enquanto alunas do sistema tradicional, teve partes sublinhadas ao se depararem com o ambiente de afeto e de respeito à individualidade encontrada na escola Waldorf. Ver cada uma das crianças como um ser humano único aparece como uma marca pedagógica que a diferencia das outras. Uma prática relatada por Luli ilustra bem esse comportamento: os desenhos feitos pelas crianças do ensino infantil das escolas Waldorf são realizados sem interferência do professor, a folha em branco sem margem disponibiliza a libertação da criatividade, deixa que a expressão do interior daquela criança se sobressaia no papel. A pedagogia Waldorf entende que o desenho dos pequenos é representativo de seu desenvolvimento corporal, ou seja, demonstra em seus traços como as partes de sua entidade humana estão se desenvolvendo, diz sobre o auto reconhecimento da criança para com seu corpo e seguindo com o papel em branco respeita-se a criança, sua individualidade e seu potencial, sem de maneira nenhuma questionar sua produção artística deixando-a livre para ser quem é.

Em momentos distintos das três falas, podemos observar esse incômodo com a formatação tradicionalista. Alice diz que sua arte foi ridicularizada na escola quando desenhou o lobisomem, Luli vivenciou a escola que quer determinar qual o tipo de desenho que será pela criança realizado, com figuras prontas a serem coloridas, Raquel versa sobre a competitividade incentivada dentro do ensino tradicional que somente pode ser realizado quando todos fazem atividades a partir de uma premissa

fortemente estipulada, onde todos são iguais, todos são números e assim sendo, ninguém pode ser único, indivíduo, humano. Sendo então essa a quarta marca formativa: **Admiração pelo processo de respeito à individualidade, tanto do professor, quanto dos alunos da Pedagogia Waldorf.**

É importante pontuar que quando se trata da fala humana, deve-se considerar seu caráter polissêmico. Isso acaba por permitir a mim uma extensa gama de possibilidades de interpretação, que levam a uma busca pela análise, nem muito vinculada à técnica, minando assim a criatividade, nem subjetiva demais, que poderia imprimir as minhas opiniões e ideias em sobreposição às das professoras entrevistadas ao invés de somá-las.

Cabe aqui trazer para a pauta, a temática tão bem abordada por Pimenta e Ghedin (2005) sobre o ser humano enquanto ser reflexivo. Nós somos a única espécie animal capaz de refletir sobre nossas ações, este é um atributo que nos diferencia; sendo então o professor um ser humano, é reflexivo, por natureza. A habilidade intrínseca a nós se faz muito presente ao quisermos valorizar a experiência e a reflexão sobre a experiência, compreender, portanto, as situações vividas como um processo contínuo e ininterrupto de formação pessoal e também profissional docente. O conhecimento que pode vir a ser construído após a análise dos fatos já ocorridos, sem planejamento prévio de aprendizagem, é ainda sim, muito rico e capaz de criar no professor um repertório de ações. Por mais que esse repertório seja fonte inesgotável de “cartas na manga”, para o professor jamais será suficiente para cercar todas as situações que somos passíveis de viver no decorrer do exercício da profissão. É então que a reflexão sobre a ação reflexiva entra no cenário, a apropriação de conteúdos teóricos advindos da análise, da busca por uma compreensão do fato vivido e a problematização deste abrem perspectivas para a pesquisa sobre a ação profissional, sobre o professor pesquisador de sua prática. (Pimenta, Ghedin, 2005)

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) falam sobre os saberes da experiência, que se somam aos da formação profissional docente, aos saberes constituídos nas esferas formais com seus currículos e disciplinas, sendo que cada um possui uma origem marcada como as contribuições advindas dos intelectuais da educação que se debruçam sobre os saberes pedagógicos, enquanto outras advêm das universidades e

seus pensadores. Os saberes da experiência estão com os pés fincados no chão do trabalho, no conhecimento que se pode adquirir ao exercer a profissão, ao entrar em real contato com o meio e seus atores e assim se incorporam sob a forma de saber ser, saber fazer. “*São a cultura docente em ação*” (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991, *apud* Monteiro, 2001, p. 131).

Após esse primeiro processo de análise, passo agora a olhar para as narrativas na tentativa de estabelecer as razões que levaram essas três mulheres a se enveredarem pelo caminho Antroposófico da pedagogia Waldorf. Cada uma delas trilhou seu próprio caminho de aprofundamento dentro da Ciência Espiritual Antroposófica, mas de uma forma ou de outra elas têm isso em comum. Segundo Rudolf Lanz (1915), o comprometimento do professor Waldorf é para com seus alunos, a comunidade escolar como um todo e também com o ideal que envolve a pedagogia e a Antroposofia, no campo do que seria o ideal. Para uma escola Waldorf, era que todos que ali têm contato com a comunidade de pais e alunos fossem Antroposóficos, mas como essa não é a realidade, espera-se então que estes tenham uma postura de aceitação com todos os aspectos práticos imbuídos nas rotinas pedagógicas e que ao menos este professor tenha uma visão do mundo espiritual e do homem como ser espiritual congruente com a que é vista pela Antroposofia. (Lanz, 1915, p. 77)

A espiritualidade presente na fala de Alice surge de forma escancarada, sem receios nem travas; ela foi criada em um ambiente que se aproxima daquele que Steiner discute em seus textos. Seu avô, homem simples, tinha com ele as ferramentas necessárias para ajudá-lo a compreender aquilo que lhe apareceu no formato de cosmovisões diferentes, seja nos búzios ou em sonhos. Alice estava sempre com um senso aguçado voltado ao extraordinário, no sentido mais literal da palavra, aquilo que de alguma forma sai da linha do comum, do ordinário, do que é visto e sentido por uma grande parcela. Estudar a Antroposofia de forma organizada no curso de fundamentação trouxe algo de legítimo, algo de acadêmico e, portanto, algo que pode render a obtenção de um certificado, legitimação do conhecimento.

Para Luli foi uma decisão tomada sozinha, por ela e para ela, uma vez dentro da universidade de pedagogia, ao final do curso já, a legitimação de seu conhecimento estava de alguma forma garantida, mas aparecem em sua voz tons de insegurança e

falta de algo que suportasse essa necessidade de ver a individualização de cada criança e agir sobre ela. As experiências vividas dentro do padrão tradicional de ensino pareciam insuficientes. De alguma forma, existe em sua narrativa a demonstração da tentativa de criar e expor o diferente em todos os ambientes, como quando ao assumir a turma de uma escola municipal depois de ter trabalhado na escola Waldorf, se sentir incomodada com as diferentes regras e posturas, com as filas, com os padrões estipulados e estimulados. Incomodava-se com as demandas que eram dela exigidas, mas mesmo assim, mesmo não se sentindo pertencente àquele local, agia de forma a cumprir os requisitos mínimos e usar do tempo que lhe sobrava para desenvolver atividades que ali, para ela, eram mais necessárias, tinham mais sentido, como por exemplo, a roda, cantar a mesma música de poucos versos, todos os dias, várias vezes, estimulando assim a capacidade oral e de memória das crianças, ajudando na autoconfiança, no saber que se sabe algo. Outra incorporação feita por Luli com a intenção de promover mudanças dentro da escola tradicional, foi o ato de agradecer pelo alimento servido, sendo essa uma postura presente nas escolas Waldorf.

Existe quase que concretamente uma desilusão com a escola, enquanto instituição educacional nos dias de hoje, sendo esta questionada por todos, quanto às formas e funções que assume. Essa postura questionável da instituição pode fazer com que os atores que ali se apresentam se sintam perdidos, alienados, sem conseguir distinguir quem são, o que fazem, nem qual o sentido do que estão fazendo dentro daquele espaço (Carrolo, 1997, p.24). Foi desse sentimento que Luli se nutriu para partir em busca de algo diferente, foi de dentro dessa desilusão que a sede por um conhecimento que agregasse formas de trabalhar com as quais ela se identifica mais surgiu.

Para Raquel as razões foram diferentes. É interessante notar que surge em sua narrativa primeiro a necessidade de ensinar, do tornar-se professora na prática. Mesmo sendo licenciada como bióloga, todas as suas atuações foram nos campos destinados aos bacharéis. Somente em momentos de estágio na licenciatura, quando trabalhou de forma individualizada com um aluno especial, de alguma forma Raquel trabalhava as habilidades desse aluno em questão a fim de ajudá-lo a desenvolver seu potencial único, mesmo estando os dois inseridos numa classe com mais alunos.

Mesmo correndo o risco da obviedade, Steiner diz no **Primeiro Colóquio**, de 21 de agosto de 1919, em Stuttgart na Alemanha, que a constatação primeira que deve tomar conta de todo e qualquer educador é que cada criança que se encontra em sua sala, independente do número de crianças por sala, é um ser humano. Heterogeneidade é o conceito norteador de absoluta necessidade de compreensão, para tal Steiner diz ser condicional o conhecimento dos temperamentos humanos descritos no capítulo primeiro desta pesquisa. Diz ele ainda que o ensino e a educação real se fazem de alma para alma – *“é incrível o que se passa nos fios subterrâneos que vão de uma alma para a outra”* (1919, p. 07) Para o autor, a educação se realiza pelo que os educadores são.

Para Rudolf Lanz (1915), existem algumas características ideais a serem desenvolvidas num professor Waldorf, e a primeira listada é a de que ele deve ter um conhecimento profundo do ser humano. Existe aqui uma premissa que não pode ser jamais ignorada, a pedagogia Waldorf é um braço estrutural, um membro do corpo da Ciência Espiritual Antroposófica de Rudolf Steiner e, portanto, o conhecimento profundo exigido acerca do ser humano há de ser sob a ótica da mesma. Então, se faz necessário o estudo, tanto da entidade humana, quanto do desenvolvimento através dos setênios. Segundo a Antroposofia e parte de um princípio de incompletude desse estudo, há necessidade constante da atenção do professor à sua formação, mesmo porque a cada nova criança está atribuído um novo universo a ser alcançado.

A segunda característica é que o comportamento social em relação aos alunos seja baseado no amor, sendo esta decorrente da raiz espiritual Antroposófica da pedagogia. O terceiro e último critério citado por Lanz é o desejado desenvolvimento de qualidades artísticas por parte dos educadores. Não se trata de qualidades práticas como, pintar, cantar, tocar, entre tantas outras, mas sim, do ser maleável, ser capaz de criar fantasias e do ser criativo, características estas intrínsecas aos artistas. Então cada aula será encarada como uma verdadeira obra de arte, e assim como não vemos artistas carregando embaixo do braço livros que teorizam sobre suas práticas, o professor deve procurar em si suas inspirações. Não se trata de improvisações; o educador deve preparar-se para cada um dos encontros sabendo que são únicos, tanto pelas circunstâncias quanto pelas entidades ali envolvidas.

Raquel, Luli e Alice não se declaram professoras natas, não se colocam na posição de que foram feitas para tal tarefa, são mulheres que declaram em suas narrativas a necessidade constante de aprender os saberes referentes ao ato de educar, tanto a si mesma quanto aos outros. Steiner (1919) traz a fantasia para dentro da escola, entende que, para que algo permaneça vivo dentro do professor, deve estar permeado de fantasia. Não se pode achar que aquilo que foi realizado ontem pode ser novamente feito sem renovação da fantasia, sem ligar a vontade ao sentimento. Ao ler a narrativa de Alice, somos capazes de perceber sua completa entrega ao mundo anímico, sua convicção de que era necessário olhar para além do físico das crianças para entender suas potencialidades. Quando Raquel diz que se sente, algumas vezes, incapaz de realizar a tarefa a que se propõe e que as pessoas que estão ao lado dela, na fundamentação Waldorf, a ajudam a visualizar seus erros e seus pontos fracos, e que assim tornam o processo da aprendizagem enriquecedor, podemos traçar um paralelo entre essa visão de crescimento contínuo, processual e infundável da formação dela com aquela que se pretende realizar dentro da pedagogia. *“... a intenção advogada pela escola Waldorf que é a de criar seres humanos, onde a criança aprende a ser criança, a ser humana, um espaço que respeita os processos, momentos e situações de cada indivíduo.”*

Luli, em sua fala, traz a questão do respeito ao seu próprio processo de aprendizagem, quando diz sobre o respeito aos processos dos pequenos, realizar mudanças em sua própria postura antes de exigir algo deles, sendo a referência. Para tal ela usa uma versão da expressão metafórica “vestir a camisa” dizendo que antes mesmo de vestir a camisa, é necessário ser a camisa e ainda nessa parte da narrativa, ela diz: *“O professor tem que saber quem ele é”*, falando sobre a coerência a ser necessariamente desenvolvida pelo professor que quer ser formador. As três professoras trazem a marca do ser antes de agir, do constituir-se algo antes de pensar em formar alguém. Alice relata que sente que o mundo urge por pessoas que sigam o caminho do autoconhecimento; com essa fala vem somar às outras duas que relatam também sua sede por mais saberes.

Segundo Lanz (1915), raros são os pedagogos natos, mas existem alguns aspectos que podem ser trabalhados por aqueles que desejam realizar esse desafio de

lecionar de forma consciente dentro da Antroposofia. O primeiro desses aspectos é o domínio por parte do educador de seu próprio temperamento, conseguindo entender que aquilo que diz em sala de aula provoca reações em cada um de seus educandos de forma única, tendo então, que aprender a “ler” como sua sensibilidade ecoa na profundidade de sentimentos deles. Assim sendo, a pessoa que mais tem habilidade de crítica acerca do trabalho de um professor é ele mesmo. Para Steiner (apud Lanz, 1915, p.79), o professor plenamente satisfeito de si é um contrassenso, voltando à ideia de ser como um artista, já que este nunca está verdadeiramente contente com sua obra, porque esta sempre fica aquém do imaginado por ele, devendo então procurar em si a causa e razões de suas dificuldades e imperfeições. Steiner no livro **Arte da Educação**, na Décima Quarta Conferência, de cinco de setembro de 1919, diz que são três os nervos principais da pedagogia Waldorf: necessidade de fantasia, sentido de verdade e sentimento de responsabilidade. Diz ainda que aquele que deseja instigar em si a vontade de estudá-la deve, então, prescrever a si mesmo o seguinte lema pedagógico:

*Compenetra-te com a capacidade de fantasia,
Tem coragem em relação à verdade,
Aguça teu sentimento para a responsabilidade anímica. (Steiner, 1919, p. 93)*

Outra marca aparente nas narrativas é a intenção de agir de forma Antroposófica em qualquer ambiente. É clara a visão de que essa pedagogia não está presente em grande número (vide quadro 3), porém ao (re)ler as narrativas, é possível encontrar em vários momentos, nas falas das professoras, uma necessidade de agir em seus cotidianos familiares e em qualquer outro ambiente que estejam frequentando e/ou trabalhando. Raquel diz que, mesmo de forma rudimentar, por ainda não se sentir preparada para tal, na escola construtivista onde trabalhava, introduziu algumas características Waldorf com as crianças. Da mesma forma, Luli traz essa intenção em algumas interações, não somente com os pequenos, mas também com as colegas de trabalho que dividiam a responsabilidade sobre a classe com ela. Seguindo o mesmo

norte, Alice se diz na intenção de ajudar as crianças a se tornarem nada além do máximo que podemos esperar delas, que é serem elas mesmas.

Para Nóvoa (2001), existe uma necessidade aparente no cenário educacional atual de se mesclar e encontrar um equilíbrio entre as inovações e as tradições, realizando assim um combate às reproduções automáticas de práticas de ensino, do fazer assim porque assim sempre foi feito. Assinala ainda as dificuldades encontradas pelos professores em colocar em prática atitudes inovadoras em ambientes tradicionais, edificados em práticas que vêm sendo realizadas repetidamente ao longo dos anos.

Práticas tradicionais, que advém da tradição, que são realizadas há anos sem terem sido objeto de reflexão-ação-reflexão, são destinadas a públicos abstratos, ou seja, públicos massificados, considerados unos. Para Steiner, o professor deve conhecer cada um dos seus alunos de forma individual através de uma experiência própria, conhecê-los por si mesmos, nunca através do olhar de qualquer outra pessoa, nunca superficialmente; conhecer as pessoas que os influenciam, sejam elas de casa, da família, da rua, dos amigos e até públicas; trocar informações com os colegas que trabalham na mesma turma, mas não as tomar como única fonte. O planejamento de aula é específico, fruto de uma observação viva e constante, nunca de uma média estereotipada vinda anonimamente por vozes outras.

No primeiro Colóquio, realizado em 21 de agosto de 1919, em Stuttgart, Steiner divide com o público várias formas de se ensinar dentro de sua pedagogia, com a finalidade de desenvolver discussões pedagógicas. Nessa oportunidade, versa sobre a necessidade de o professor conhecer a sua turma de tal forma que chega a orientar os educadores a dividir os alunos fisicamente em grupos, nas salas de aula, de acordo com seus **temperamentos**, seguindo as concepções da Antroposofia. Discute ainda a influência do professor em seus alunos, de acordo com o seu próprio **temperamento**.

Essa preocupação é profunda; dentro da pedagogia Waldorf existe uma figura incomum às outras, que é o professor de classe. Um educador, ou uma educadora, assume uma classe a partir do primeiro ano do ensino fundamental até o nono ano; são nove anos de convívio diário entre eles, esse professor é responsável por disciplinas

específicas, mas tem em si a missão de ser a referência para aquela turma, ser uma figura principal na vida daquelas crianças. (Lanz, 1915)

Ainda segundo Lanz, o professor de classe, sabendo que dispõe de anos com aqueles seres humanos, tem como preocupação, não uma disciplina ou um conteúdo em específico, e sim o desenvolvimento humano de todos aqueles que estão em sua sala de aula. Esse profissional se permite trabalhar com dados de presente, passado e futuro, é capaz de criar situações para conhecer a família de cada um deles, os pequenos e grandes detalhes de suas vidas particulares, estabelece-se, portanto, um contato estreito entre pais, professores e alunos, existindo aí a possibilidade de se criar e nutrir uma comunidade em torno da escola.

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.” – Provérbio africano

Para Lanz, uma importante característica da pedagogia Waldorf é que seus alunos não constroem conhecimento a partir de livros, textos ou artigos; eles o fazem através de outro ser humano, com experiências de vida e com aquelas que eles podem vir a criar ao longo dos anos, vivendo juntos. Essa é a responsabilidade maior do educador, ser a referência de experiências vividas e estar consciente disso é condicionante para uma prática bem realizada. Para Steiner, a figura do professor para cada turma é de suma importância e, portanto seria prejudicial que esta mudasse a cada ano, deixando assim seus alunos desamparados. A formação do professor Waldorf tem que ser levada em conta ao longo de todo o tempo, ele tem dever de se desenvolver cada dia mais ou seus alunos se cansarão dele. A vigília tem que ser constante.

3.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

É chegado o momento de se falar sobre o percurso dessa pesquisa como um todo, não seria um estudo em narrativa, se aquilo que este causou em mim ficasse de fora. A histórias que essas três mulheres me contaram geraram conflitos, questões e uma gama de sentimentos bons na minha vida. Ao escrever essas considerações finais me vêm à mente as imagens de nossas entrevistas, os sons de suas vozes, seus olhares, perguntas e sorrisos. Sou levada a pensar no meu percurso de vida, aquele que me trouxe até aqui, aquele que colocou uma criança, uma escola, essas três educadoras no meu universo.

Essas três histórias contadas são fruto das vozes e faces de três seres humanos que disponibilizaram lentes para que todos nós possamos olhar as dificuldades, alegrias e prazeres daquilo que fizeram, e dos modos como fizeram e desenvolveram seus saberes profissionais. Deram-nos a possibilidade de, ao olhar para elas, olharmos para nós mesmos e nossos processos de desenvolvimento. Foram corajosas o suficiente para encarar o desafio de tornar público aquilo que lhes foi construtivo, seus medos, inseguranças, alegrias, angústias e contradições, e nos fornecer os meios e os caminhos para sentirmos com elas tudo isso. Cada um desses trajetos de vida narrados possui singularidades, convergências e divergências entre si, pontos nos quais se aproximam e se distanciam.

O ser único, singular e subjetivo é escancarado nas narrativas, através desse processo quase visceral de busca nos mares da memória, trazendo à tona as características desse profissional em formação, que se forma, se transforma, se modifica e se identifica em si a cada dia. Ao transpor para o papel aquilo que veio desta busca, permitiram a mim e aos que vierem a ler esse trabalho, traçarmos paralelos entre as diferentes facetas dos saberes profissionais de professores. Compreender a formação como um processo faz da narrativa um potencial expositor das perspectivas pessoais deste, partindo do princípio de que é o narrador que se forma a partir da análise de seu percurso de vida e de que somos, nós leitores, convidados a olhar para os nossos caminhos interiores.

A produção de narrativas de professores revela-se como instrumento perspicaz, através do qual é possível trilhar novamente seus percursos e processos formativos, compreendendo os modos como constituem suas características pessoais e profissionais, assumindo assim um lugar de autoria responsável por suas próprias caminhadas formativas. Ao refletirem sobre suas práticas vividas, são capazes de promover em si estratégias problematizadoras da realidade, desenvolvendo habilidades críticas das próprias ações, possibilitando um olhar aos horizontes das práticas educativas e formativas de si mesmo.

Quais seriam então as marcas formativas presentes nessas narrativas? Qual o impacto que a formação Waldorf trouxe a suas vidas? O que foi possível aprender com o exercício da produção dessas narrativas?

A subjetividade do processo de construção dessas narrativas é um ponto de congruência com o tema delas. A pedagogia Waldorf aparece com a perspectiva de trazer o ser humano para dentro da sala de aula junto com o professor, as professoras que buscaram esse caminho buscam também o autoconhecimento, querem ser quem são o tempo todo e poder assim deixar que cada um de seus alunos sejam quem eles são o tempo todo também. A Ciência Espiritual Antroposófica tem como um de seus mais fortes pilares o conhecimento sobre a entidade humana, a percepção de como esse ser único se desenvolve e mostra suas características desde a mais tenra idade, sendo esta a luz da pedagogia Waldorf.

A realidade vivida e exposta nas narrativas mostram um sem número de dificuldades na aplicabilidade dessa pedagogia no dia a dia de escolas que não a adotam como base. Mostram também um viés espiritual nascido na Antroposofia que conflita com alguns preceitos educacionais gerais; em algumas de suas falas, as professoras relatam a dificuldade em adaptação da pedagogia para a realidade moderna, porém afirmam que o cuidado em exercer o olhar para cada criança e a busca do conhecimento de suas individualidades podem ser aplicadas a qualquer momento e em qualquer lugar.

Muitos são os processos formativos que podem ser experienciados ao longo do caminho de cada ser humano, somos ao mesmo tempo sujeitos individuais e coletivos e nos constituímos nos percalços que surgem dessas individualidades e coletividades.

Os aprendizados construídos até aqui, a partir dessa pesquisa, consistem na necessidade do olhar para o outro e perceber que o fazemos a partir de nossa lente única. As narrativas autobiográficas podem ser grandes auxiliares nesse processo por nos permitir ver o caminho do outro e nos estimular a nos enxergarmos a partir dele, promover nos educadores o prazer em serem autores de suas histórias de vida e a percepção de que o são o tempo todo. Permitir ao sujeito a consciência de si mesmo, das escolhas que fez, de suas qualidades e de seus pontos fracos, de seus limites e potencialidades, e também a visão das coisas que foram escolhas suas e daquelas que outros fizeram para suas vidas. Assim sendo, o professor entende-se como ator principal e determinante de sua história, enfim, empodera-se de sua formação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ÁLVARES, Sandra Leonora. **Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo. Campinas/SP, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000782262&opt=4>. Acesso> junho de 2016.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006. (Série Prática pedagógica).

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BOGARIM, Maria Cristina da Silva Pimentel Botelho. **A qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia Waldorf: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11195/1/2012_MariaCristina daSilvaPimentelBotelhoBogarim.pdf. Acesso em: junho de 2016.

CAMPOS, C.J.G. 2004. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília (DF)

CATANI, Denice. **A didática como iniciação: os relatos autobiográficos e a formação de professores**. In: _____. Ensaios sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos. São Paulo; 1994. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. p. 28-57.

CONNELLY , F. M. e CLANDININ, D. J. *Relatos de Experiência e Investigação Narrativa*. In :J. Larrosa et alii, **Déjame que te Cuente**. Barcelona : EDITORIAL LAERTES, 1995.

CRUZ, Mariane Ribeiro da. **Reflexões sobre o desenho infantil sob o olhar da pedagogia waldorf**. 2015. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Rev. Bras. Educ., dez 2012, vol.17, no.51, p.523-536. ISSN 1413-2478

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

GARCIA, M. M. A., **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p.45-56, jan-abr. 2005

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v.31, n.113, p.1355 – 1379, out-dez, 2010.

Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, MARIE-CHRISTINE. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. Educação e Pesquisa. v.25 n.2São Paulo jul./dez. 1999

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus, 1979.183 p. 3^a Edição 1998.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de Antroposofia**. 4.ed.rev. São Paulo: Antroposófica, 1997.101 p.

LAROSSA, J. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. & FINGER, M. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto** p. 133-161.**PROSALUS**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto) biográfico e a formação.

SCHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos: fisiologia da infância**. São Paulo: Antroposófica, Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I: O estudo geral do homem, uma base para a Pedagogia**. Editora Antroposófica, 1919.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação II: Metodologia e didática no ensino Waldorf**. Editora Antroposófica, 1919.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação III: Discussões Pedagógicas**. Editora Antroposófica, 1919.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança: segundo a ciência espiritual**. 3ª Edição. São Paulo: Antroposófica, 1996. 45 p.

STEINER, Rudolf. **O mistério dos temperamentos - As bases anímicas do comportamento humano**. Seção textos escolhidos, Editora Antroposófica, 1924.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação. Porto Alegre, nº 4, 1991.

APENDICE: QUESTIONÁRIO ORIENTADOR DA ENTREVISTA.

Mapa das relações:

1. Quem são as pessoas, autores, pesquisadores ou personagens que contribuíram com sua trajetória profissional? Como e por quanto tempo eles o fizeram?

Espaços e meios sociais:

1. É dentro de um contexto de espaços sociais que cada um de nós se constrói, são universos simbólicos ligados a organizações escolares e/ou religiosas e locais rurais ou urbanos, enfim, dos espaços em que crescemos, estudamos, frequentamos e trabalhamos. Qual o papel que esse meio físico social desempenhou na sua formação? Seriam esses espaços de vida a representação do que nós temos na realidade? De que modo?
2. A sua prática leva em conta essas influências? De que modo?

Percurso escolar e educação não formal:

1. O que é que ficou, pra você, da escola após vários anos de vida social e profissional?
2. Qual a sua formação inicial e em qual momento você entrou em contato, pela primeira vez, com a Antroposofia?
3. Em qual momento você entrou em contato, pela primeira vez, com a pedagogia Waldorf?
4. Quais são os espaços de formação Waldorf? Se faz formação fora desses espaços? Em quais outros?
5. O que e/ou quem, te levou a buscar a formação Waldorf? Em qual momento da formação você se encontra?

Formação contínua e origem social:

1. Quais são as razões que te levam a querer ultrapassar um nível de formação de base e ir mais longe do ponto de vista cultural e acadêmico?
2. Quais as mudanças na sua vida profissional podem ser observadas após esse tempo de formação e prática na pedagogia Waldorf?
3. O que significa para você o termo resiliência?