

ENTREVISTAS COM PROFESSORES WALDORF: EDUCAR PARA A LIBERDADE É CONTRIBUIR PARA A ELABORAÇÃO DE AUTOCONHECIMENTO

Jonas Bach Junior¹
Tania Stoltz²
Marcelo da Veiga³

Resumo: Este artigo apresenta a pesquisa empírica da tese de doutorado sobre a Pedagogia Waldorf, onde professores revelam o que significa para eles educar para a liberdade. Este estudo empregou as técnicas da entrevista semiestruturada com professores Waldorf brasileiros. Os dados obtidos dos participantes foram gravados, transcritos e interpretados pelo pesquisador utilizando categorias de análise. Os resultados mostraram uma discussão da educação para liberdade como contribuição para a elaboração de autoconhecimento. Liberdade para Steiner é uma conquista da individualidade humana. Conhecer a sua própria individualidade pressupõe uma qualidade do autoconhecimento que é processual, que inclui a relação do sujeito com ambiente, com o outro e consigo mesmo. Para respeitar a individualidade do aluno os professores precisam conhecer a sua própria. Conciliar a teoria e a prática, na Pedagogia Waldorf, inclui o desenvolvimento de autoconhecimento dos próprios docentes.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf, Rudolf Steiner, educação, liberdade.

INTERVIEWS WITH WALDORF TEACHERS: EDUCATING FOR FREEDOM IS TO CONTRIBUTE FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-KNOWLEDGE

Abstract: This article presents the result of a empirical research of a doctoral thesis about the Waldorf education, where teachers express what means for them to educate toward freedom. This study employed the techniques of semi structured interview with Waldorf Brazilian teachers. The data gathered from the respondents were recorded, transcribed and interpreted by the researcher using categories of analysis. The results showed a discussion of education toward freedom as contribution for the elaboration of self-knowledge. Freedom for Steiner is an aquisition of the human individuality. To know the own individuality presupposes a quality of self-knowledge that is processual, that includes the relation of the subject with the surrounding, with the other and with himself. To respect the individuality of the student, the teachers need to know their individualities. To conciliate the theory and the praxis, in Waldorf education, includes the development of self-knowledge of the teachers.

Key-words: Waldorf Pedagogy, Rudolf Steiner, education, freedom

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Alanus Hochschule, com bolsa sanduíche pelo programa Capes/DAAD. Mestre em Educação pela UFPR. End: Rua Jorge Cury Brahim, 272 - Curitiba-PR 82110 040. Telefone: 41 9623 8101. E-mail: jonasbachjr@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela PUC-SP e pós-doutora pelos Archives Jean Piaget da Universidade de Genebra. Realizando pós-doutorado na Alanus Hochschule, Alemanha, com bolsa CAPES, processo BEX.1056/11-5. Professora Associado II da UFPR. End: Rua General Carneiro, 460 - Curitiba-PR 80060-150. E-mail: tstoltz@ufpr.br

³ Doutor em Filosofia pela Universidade de Duisburg. Reitor da Alanus Hochschule. End: Villestr. 3 - 53347 Alfter – Alemanha. E-mail: mdv@alanus.edu

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Waldorf possui mais de mil escolas pelo mundo que adotam sua metodologia e visão de mundo na educação. Neste artigo, apresenta-se uma análise feita a partir de entrevistas com professores Waldorf brasileiros. As entrevistas foram orientadas para a seguinte questão: na perspectiva dos professores, o que significa educar para a liberdade. Os depoimentos vêm colaborar como indicadores da realidade prática, revelando o olhar docente, servindo como base interpretativa e reflexiva na comparação com os parâmetros teóricos.

Esta pesquisa empírica teve uma posição qualitativa com o suporte da fenomenologia, que privilegia aspectos subjetivos e o âmbito da consciência dos participantes, como percepções, processos de conscientização e de compreensão do contexto cultural (TRIVIÑOS, 1987, p. 117). O enfoque da pesquisa fenomenológica é o mundo da vida cotidiana, com a visão da totalidade sobre o ser do aluno em seu pensar, sentir e agir. Cabe ao pesquisador, “a atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições (MASINI, 1999, p. 62).” O próprio método fenomenológico enfatiza a complexidade da experiência humana, o vivido, o estudo da essência; tem a preocupação de compreender e explicar a dinâmica das relações sociais (TOMASI, 1999). A pluralidade e a complexidade do cotidiano inserido no contexto humano não podem ficar reduzidas a uma explicação empirista ou racionalista, a fenomenologia supera a dicotomia empirismo/racionalismo, tem “a função de reintegrar o mundo da ciência ao mundo da vida” (BUENO, 2003, p.23). A fenomenologia é adequada para pesquisas no contexto escolar:

O enfoque fenomenológico, com bases antropológicas, tem privilegiado, antes que o lar, a escola. Nela, exaltaram os estudos na sala de aula. Uma tendência, o interacionismo, tendo como o meio a sala de aula, alcançou notável desenvolvimento. Segundo nosso ponto de vista, a experiência de antropólogos e de suas pesquisas em tribos fixas, com sua cultura e valores, inspirou aos fenomenólogos a busca de “modelos semelhantes” que foram encontrados nos grupos regulares e definidos de alunos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 48)

Na pesquisa empírica a fonte de dados foi o depoimento de especialistas na prática da Pedagogia Waldorf. Uma peculiaridade desta pedagogia é a possível permanência do professor principal de uma classe com o mesmo grupo de alunos, do 1º ao 8º ano do ensino fundamental. Este profissional é responsável pelas disciplinas básicas da educação Waldorf como língua materna, matemática, ciências, história, geografia, além de complementar com música, expressão verbal e corporal, artes plásticas, etc. O objetivo foi coletar experiências da prática concreta de um professor Waldorf em relação ao processo de conquista de liberdade/autonomia de seus alunos e trazer reflexões sobre o papel da Pedagogia Waldorf dentro deste processo. O depoimento de um professor de classe, que acompanha seus alunos ao longo dos anos, é de fundamental importância, pois a experiência contínua possibilita um grande aprofundamento das observações sobre o fenômeno real da aplicação dos princípios pedagógicos em sala de aula.

Neste sentido, cada entrevista abordou um caso, um “universal individualizado”, segundo os termos de Flick, representando a especificidade de um contexto institucional no qual o indivíduo atua.

O caso representa uma profissionalização específica alcançada (como médico, psicólogo, assistente social, engenheiro da informação, etc.), que é revelada em seus conceitos e modos de atuar. Assim, apesar da existência do trabalho de equipe e da cooperação da instituição, foi possível identificar diferenças nas formas pelas quais profissionais dos mesmos serviços sociopsiquiátricos apresentaram clientes, perturbações e pontos de partida para tratá-los. [...]

O caso representa uma subjetividade desenvolvida como resultado da aquisição de certas reservas de conhecimento e da evolução de modos específicos de atuar e perceber. (FLICK, 2004, p. 85)

A forma de entrevista adotada foi a episódica, que permite explorar as vantagens da entrevista semiestruturada e da entrevista narrativa. A meta foi a descrição de experiências significativas do profissional entrevistado. Por manter-se em procedimentos semiestruturados, a entrevista episódica é dirigida aos objetivos do tema em pesquisa e abre-se às características narrativas, através de perguntas gerativas intencionais.

As entrevistas episódicas buscam explorar as vantagens tanto da entrevista narrativa quanto da entrevista semiestruturada. Aproveitam a competência do entrevistado para apresentar experiências, dentro do curso e do contexto destas, como narrativas. Os episódios, quando tratados como um objeto dessas narrativas e como uma abordagem às experiências relevantes em relação ao sujeito em estudo, permitem uma abordagem mais concreta em comparação com a narrativa da história de vida. Por outro lado, e contrastando com a entrevista narrativa, rotinas e fenômenos cotidianos normais podem ser analisados com esse procedimento. (FLICK, 2004, p. 121)

Os participantes receberam pseudônimos para que suas identidades ficassem preservadas. O autor escolheu arbitrariamente nomes fictícios que iniciassem com a letra A, sem que este princípio tenha algum vínculo com a realidade. A pesquisa abrangeu a captação de discursos que revelassem a realização prática da pedagogia, com o estudo das características do fenômeno e a correspondente identificação dos fatores que determinam ou colaboram para a existência dos fenômenos (GIL, 1991, p. 47).

A análise hermenêutica e análise de conteúdo foram utilizadas para tratamento dos dados. A análise de conteúdo cabe como instrumento de pesquisa em estudos de maior profundidade e complexidade, exige do pesquisador clareza teórica para tratar os materiais coletados, é recomendada por prestar-se ao desvendamento de ideologias e no estudo de motivações, valores, crenças e tendências (TRIVIÑOS, 1987, p. 159). A análise do conteúdo, segundo Sampieri (1991, p.295), serve para descrever tendências na comunicação, desvelar diferentes níveis de discurso entre pessoas, grupos ou instituições, medir a qualidade dos relatos, identificar intenções e características dos comunicados, revelar centros de interesse e atenção para os sujeitos, refletir sobre atitudes, valores e crenças de pessoas ou grupos.

Primeiramente, as entrevistas foram transcritas; em um segundo momento, os relatos dos participantes foram organizados em planilhas descritivas. Neste artigo, apresenta-se a análise de uma categoria presentes na trajetória dos relatos de cada participante. A categoria de análise “Educar para a liberdade é contribuir para a elaboração de autoconhecimento” foi construída a partir das respostas dos entrevistados.

LIBERDADE E AUTOCONHECIMENTO

Os entrevistados destacaram a importância de uma construção do autoconhecimento como educação para a liberdade. O autoconhecimento não se restringe à informação sobre si mesmo, no sentido de acumular memórias sobre seu passado ou descrever suas características psicológicas ou físicas. Ele engloba o conhecimento sobre suas próprias capacidades, é o fator determinante e decisivo para novas realizações e, assim, para aquisição de novas capacidades. Neste sentido, é autoconhecimento prático, baseado em experiência concreta, não é resultado de especulação teórica.

A questão da liberdade pergunta por um querer livre. O sujeito só pode saber se seu querer é livre se ele se autoconhece. Os participantes trouxeram uma argumentação que gira em torno do universo individual. O autoconhecimento é a condição para que o sujeito se autorresponsabilize pelo seu processo existencial. O foco está no indivíduo e elaborar autoconhecimento é aprender a ser indivíduo e a conquistar liberdade. Os entrevistados demonstraram a importância do autoconhecimento tanto para os educandos quanto para dos educadores.

O professor Alberto frisa a postura da Pedagogia Waldorf como campo de treinamento para o reconhecimento que o ser do educando possa ter de si próprio, como potencial latente e em permanente desenvolvimento para uma aptidão da autorrealização e autodeterminação.

Esse, digamos assim, é considerado um dos cerne da nossa pedagogia, ...nossa educação busca fomentar nesses alunos, para que eles, na idade adulta, possam ser de fato indivíduos livres. Livres em que sentido? Em que eles possam, por si só, se determinarem... mas eles não sejam levados por essas forças cegas, que na verdade estão permeando a sociedade atual, para determinadas ações. ... Quando a gente faz com o que o aluno pense por si só. Quando a gente faz com que ele ache os próprios caminhos para suas soluções dos problemas, né. Quando a gente faz com ele por si só encontre o seu potencial e a gente prioriza muito isso nas vivências, porque as coisas não são prontas na Pedagogia Waldorf, mas são dadas pelo aluno. Eu vejo que isso é o início do processo de ele, por si só, se autodeterminar. Esse desenvolvimento dele buscar o seu próprio caminho. (ALBERTO)

O treinamento de crescer e viver dentro de um processo que se desenrola num achar “os próprios caminhos para suas soluções dos problemas” é apenas a etapa preliminar e preparatória que Alberto indicou como início do processo de autodeterminação.

O prefixo “auto” deixa em aberto ao ser designado (sujeito) qual o grau de intensidade e qualidade do objeto (determinação). A personalidade do ser do educando no hoje do processo educacional exercita-se para o amanhã do processo existencial autônomo. O que ela conquista hoje a partir de si mesma (autodeterminação) é a construção contínua da base para continuar existindo (autorrealização). A intensidade e a qualidade da conquista de hoje e de sempre está baseada no eixo individual. “O que de mais elevado se pode preparar no homem em desenvolvimento, na criança, é fazer com que ela chegue na hora certa, por meio da compreensão de si mesma, à vivência da liberdade” (STEINER, 2004, p.72). A Pedagogia Waldorf tem a intenção de criar a interação social propícia para o fomento desta autodescoberta a partir de um conhecimento do ser humano que sirva de base como inspiração para designar o que é adequado ou não para cada fase de desenvolvimento do ser humano.

Ser uma individualidade pressupõe autoconhecimento, conhecer a si para ser guia de si mesmo. A professora Ana, para expressar a orientação interna, a partir de si próprio, usou a metáfora solar. “Mas agora cada um tá com o sol dentro de si... O oriente tá dentro. O meu norte tá dentro... E aí eu não consigo mais parar diante das coisas, se eu não acordar pra o meu sol interno... A ‘geografia’ virou no avesso, eu tenho que olhar pra dentro agora... (ANA)”. Autoconhecimento exige o desenvolvimento de uma inteligência que compreenda a qualidade da relação do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Uma inteligência que se especializa na apreensão quantitativa e mensurável da realidade acaba negligenciando as dimensões não mensuráveis.

Embora o norte orientador seja interno, ele não vem prontamente revelado. A obscuridade do si-mesmo mantém a autêntica identidade da individualidade um enigma (SCHELLING, 1991, p.53). Além disso, cada ser humano individual é um problema (STEINER, 2000, p.164). Assim, autoconhecimento significa a apreensão de um universo exclusivamente próprio, que não pode ser formatado. Por isso, a professora Ana traz os fatores de não-

imposição, não-cerceamento e do não pré-enquadramento como bases assumidas na Pedagogia Waldorf para permitir o autoconhecimento do educando e educar para a liberdade.

[...] no cuidado que ela [Pedagogia Waldorf] tem de não impor um conhecimento pronto... No cuidado que ela tem de ouvir a criança [...] De ter, internamente, a certeza de que a criança vem com alguma coisa a mais[...] que nós ainda não conhecemos. Daí nisso eu vejo, a liberdade é quando você não cerceia [...] eu fico na expectativa de que aflore alguma coisa, que eu não sei o que é. Numa coisa de [...] o que você tolhe é o medo, porque o medo é um opositor à liberdade,...

O medo de que a criança venha com alguma coisa que te puxe o tapete, te derrube,... Porque a criança vem com uma voz que você não domina. Ela fala uma língua que você não conhece. E você vai ter que aprender e correr atrás e batalhar,... Agora quando você permite que uma criança, ela nem tá formada, você tá olhando pra ela e prestando atenção, mas [...] o que é que ela traz? Aí tá a liberdade. Não ter medo da liberdade [...] liberdade é quando você não coloca a criança dentro do baú. Deixa ela solta e daí que forma toma? Liberdade é isso pra mim, nesse sentido, é aí que dá oportunidade pra liberdade na Pedagogia Waldorf. (ANA)

O princípio de não impor o conhecimento pronto assume, por um lado, a não estaticidade do ser humano em relação ao mundo. É um exercício de se colocar ativamente no ato de descobrir as coisas e a si mesmo. Por outro lado, evita a transposição direta de conclusões (conhecimento pronto) que traduziria um assumir passivamente sem construir as coisas ou a si mesmo dentro da processualidade do aprendizado. Esta “alguma coisa a mais” que a criança carrega, que ainda é desconhecida (por ela e pelos professores), não é negada. Então a professora fala em não cerceamento, postura que não pré-definiria o que ainda não tem nome, que ainda “não fala”, mas que deixaria em aberto aquilo que vive em potência, que ainda é só semente. O ser da semente na sua aparência esconde o ser da planta. Para conhecermos o ser em sua globalidade precisamos do olhar histórico, até sua flor gerar o fruto para chegar a uma nova semente. Na dimensão humana a história do ser é a sua biografia e a postura de educação da Pedagogia Waldorf é a consciência da participação ativa em apenas uma parcela do processo de cada biografia. A compreensão desse papel nesse trecho biográfico envolve a tarefa de fomento, preparo e estímulo para a liberdade humana. O não cerceamento de hoje não é a garantia de que o ser será livre, pois garantir que será livre fere o princípio de liberdade, pois vem do externo, do outro. É a individualidade que se autodescobre, não pode ser determinada ou descoberta por fatores alheios. Entretanto, o não cerceamento de hoje é

um caminho para que o ser aprendiz não assuma elementos que não irão condizer com suas necessidades intrínsecas futuras. O não cerceamento é uma postura do professor que institui a construção de uma relação social onde os indivíduos participantes assumem uma postura artística com os conceitos. Esta definição implica na compreensão abrangente e profunda da arte sob a perspectiva de Steiner. O não cerceamento é a manutenção da plasmabilidade conceitual como forma de acesso à incessante criatividade do mundo ideativo. Ser uma individualidade é ser coparticipante dessa dinâmica. Ninguém pode ser uma individualidade somente hoje, ser uma individualidade é processo de conquista perene. O não cerceamento é um treinamento hoje para o exercício de sempre que requer a transposição do medo do novo. Não há domínio sobre esse novo, ele estará sempre lá, aguardando sua vez. O medo pode fazer com que o novo seja procrastinado em sua manifestação, mas não impede que o novo queira surgir agora ou amanhã sempre (de) novo. Daí que liberdade na educação, pelas palavras da professora, é não colocar a criança no baú, pois este “objeto” é o estorvo para a processualidade existencial do ser do educando e do educador. O baú é a forma que deforma o ser e “liberdade é quando você não coloca a criança no baú”. O “quando” estabelece um plano de conquista do professor, não está fixado que os professores Waldorf não irão colocar o “baú”, está em aberto o trabalho pessoal e existencial para o educador aprender, através de sua autoeducação, a não colocar o “baú”.

O “baú” é um elemento alheio ao autoconhecimento. Este mede sua autenticidade na medida em que é construído interna e individualmente. Aquele é sempre um atributo externo. Na educação, para que o educando tenha espaço aberto para construção do seu autoconhecimento, o próprio educador é um construtor do seu.

Qualquer discurso que preestabeleça os pressupostos da Pedagogia Waldorf depende do modo como estes são assumidos na prática por quem leciona. Como falar em liberdade quando também é possível a colocação de tantos “baús”? A professora Amélia, em seu depoimento, toca exatamente neste problema, acentuando o grau de responsabilidade na profissão do educador.

Então, é difícil você dizer: ah, um aluno Waldorf vai estar livre de preconceitos. Não todos. Porque o preconceito ... pode estar diante dele, pelo professor. E aí, ou ele já criou uma estrutura própria que vai lutar contra esse preconceito ... diante do próprio professor, ou ele vai aceitar a idéia do professor e vai carregar esse preconceito durante toda a sua vida. Não falando só de preconceitos, mas falando de idéias, de mentalidade. Isso também é bem subjetivo, porque dentro da Pedagogia Waldorf a gente tem a liberdade. Existe dentro da minha sala de aula, que sou eu, então o que eu falar para os meus alunos é meu. O que sair de lá porque alguém comenta isso, e alguém vem cobrar, aí é outra história. Mas se nunca sair de minha sala de aula, nunca ninguém vai saber o que foi que eu fiz com esses alunos. Então, a responsabilidade, assim, não é da escola Waldorf, mas aí, muitas coisas é do professor. Então tem essa coisa da homossexualidade, isso realmente aparece em toda escola porque todos têm... o pensar, a maneira individual de cada um lidar com as coisas, muitas vezes tem muito haver com o professor, ou com os professores que o aluno teve. Isso é um pouco relativo... infelizmente, mas também você não pode convencer todas as pessoas de pensar exatamente igual sobre um determinado assunto, aí tem a liberdade. (AMÉLIA)

É possível algum professor Waldorf carregar preconceitos e ir contra os princípios de liberdade humana. Daí que a Pedagogia Waldorf é educação para a liberdade enquanto o ser que leciona incorpora e realiza uma existência para a liberdade. Inclui-se aqui o espaço aberto que o educando precisa para se autoconhecer, pois o preconceito opera com uma valorização negativa em ser deste ou daquele modo. Com preconceitos não se constrói autoconhecimento.

O professor Alberto mostra, por outro lado, o lado positivo do ideal, como alvo de busca, que orienta o educador da Pedagogia Waldorf. Ele explora o caminho que pode ser realizado para evitar, justamente, o erro do preconceito. Cabe ressaltar que Alberto refere-se à educação de crianças do segundo setênio.

[...] o professor não dá para a criança, ou pelo menos não buscar dar, no seu ideal, [...] não pretende dar para a criança um caminho fechado dentro da moralidade. Por exemplo, assim: você tem que ser de determinada maneira, ou você tem que [...] ele não quer impor isso, mas ele [...] almeja que a própria criança, através de histórias, imagens, exemplos de vida como eu disse anteriormente, ou mitos ou situações assim, que ela própria possa encontrar determinação para um valor moral verdadeiro, para o bem, para a verdade. Isso desde a infância até lá, todo um percurso. [...] Então eu acho que isso seria uma forma, a própria criança, através do material que ela recebe, ela vai se autoconscientizando de determinadas coisas. (ALBERTO)

Embutido nesta fala está o papel da educação moral na Pedagogia Waldorf, não sob exortações ou esquemas fixos, mas pela plasticidade de imagens que permitem o espaço interpretativo do ser do educando. Schieren (2010, p.13-14) também destaca a função das narrativas como propiciadoras de uma base para a formação de valores humanos, sem que os mesmos sejam cunhados de forma estática, fixa ou preconceituosa, pelo contrário, que permitam uma participação dos educandos. A Pedagogia Waldorf intenciona que a experiência de construção do autoconhecimento pelos educandos, durante o segundo setênio, não ocorra de modo intelectualista ou abstrato. As experiências estéticas que fazem parte dos procedimentos pedagógicos são um estímulo a esta construção.

O depoimento da professora Ana destaca o nível de consciência e autoconhecimento necessário aos professores para não macular a relação com os alunos, ainda mais dentro da especificidade da Pedagogia Waldorf que intenciona a permanência do mesmo docente com um grupo de alunos por vários anos.

Então, eu acho que depende muito de uma virtude que tem que ter o professor de intimamente recolher o seu julgamento moral, em relação às coisas... quanto mais o professor conseguir conter... o seu julgamento moral em relação as coisas, e mais destituído de julgamento moral ele possa apresentar as coisas pras crianças, mais elas mesmas vão ter oportunidade de se construir nesse sentido...

... quando o professor, que é adulto e consciente, tem essa retirada... Ele não pode enganar a criança... A criança no sentido da pessoa que tá sendo criada pra ser adulto, ele não pode roubar dela a possibilidade de abrigar o próprio sol. Então, é um movimento do professor. O professor pode arruinar uma biografia, nesse sentido, eu acredito. Ele pode, eh, enganar a criança. Como pode um guru, enganar um adulto. Ele pode dizer assim: pode deixar que eu resolvo os seus problemas. Nenhum adulto resolve o problema do outro, não existe quem faça. ...Então ... eu acho que disso todo mundo sofre na nossa humanidade, de engano, sabe.

... Então é uma autoridade que vai se retirando porque quer, o professor. E tem que saber a hora de se retirar, realmente. E tem que saber a hora em que criança pode caminhar sobre as próprias pernas. Mas eu que, paralelamente a isso, como pode acontecer de um professor não se retirar, e impor a sua autoridade, daí fica torto, porque daí ele não tem de fato ... mais autoridade sobre a outra pessoa, mas ele impõe uma autoridade posteriormente do que a necessidade da criança, isso acontece na nossa sociedade regularmente. A pessoa passa por uma crise e ela não administra a própria crise. Ela não consegue administrar a própria crise. Aí ela vai lá na igreja e o padre fala: saia desse corpo. Ai que alívio quando alguém... ah era um demônio. Muito melhor pensar assim do que: era pra eu pegar as rédeas da minha vida. Porque horrível, é duro a gente ter que decidir as coisas. Mas é o tempo inteiro a gente mesmo. Não tem como disfarçar isso. (ANA)

A capacidade de “ir se retirando” – com respeito à autonomia do educando – depende da capacidade de observação, descrição e julgamento do professor em relação ao educando e de sua inserção nessa relação. Neste ponto a professora Ana toca na questão do papel de autoridade do professor. Ela aponta a responsabilidade para se administrar a relação entre docente e alunos, na dinâmica de aproximação e afastamento, como exercício para abertura à construção de autonomia pelos próprios educandos. Freire (1996, p.70) frisa a mesma preocupação. “Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos”.

O próprio conceito de autoridade e o papel dos professores nas escolas Waldorf estão sendo revisados após décadas de experiência com esta metodologia, para conciliar com a demanda e expectativa que surgem por parte dos educandos (HELSPER, ULLRICH *et al.*; 2007, p.531-532).

A professora Ana explora a dinâmica de aproximação e afastamento do professor em relação aos alunos e no que tange ao aprendizado de realizar julgamentos, ela enfatiza o espaço que o educando precisa.

[...] A gente tem os nossos pudores que estão calcados nos nossos valores, entende? [...] você nem consegue se desprender daquilo que você já é, porque pra ser adulto a gente se construiu em tijolos, que são valores, esse julgar isso e aquilo. ...como a gente, quando tá trabalhando com as crianças (2º setênio) [...] você tá entrando nelas com sonho e [...] então você entra sem que ela tenha a completa consciência... ela não consegue colocar freio no professor... Não me impacte dessa maneira! Ela não consegue dizer isso, porque ela não tá desperta ainda pra dizer isso. Então quando você chega com uma história, que é como se você trouxesse as crianças pra dentro de um aquário, protegido do mundo, e daí você traz pra elas relações humanas dentro desses mitos, desses contos. Então, aí você evidencia questões de relações, baseadas em valores.

[...] A precisão é uma coisa que é sempre ideal, a gente nunca tá lá, mas se ela teve a sorte de ter um bom professor Waldorf, ela teve a sorte de que esse professor Waldorf não moldou os valores dela, mas permitiu que ela se defrontasse com os valores com aquilo que vem essencialmente dela. (ANA)

O espaço do educando é o exercício de construção dos seus próprios valores, sem que estes tenham que ser uma reprodução, algo moldado por outra personalidade. Este espaço é possível se, nas palavras da professora, o educando “teve a sorte” de encontrar uma professora, ou professor, que não o moldou. Nesta reflexão a preocupação não está nem com o meio (Pedagogia Waldorf), nem com o pólo que recebe estímulo para motivar-se em seu desenvolvimento (educando). O foco está no pólo que se automotiva em sua realização (educadora ou educador). O alerta da Ana está na responsabilidade e compreensão do papel docente, em respeitar no educando a exploração da sua capacidade autônoma de julgar. O que jaz nestas afirmações é a idéia de uma progressiva construção dessa capacidade. A construção pressupõe a individualidade do ser humano que seria defrontada num processo educativo que não fornece moldes. Para não moldar o outro, a qualidade do conhecimento que o educador utiliza para compreender sua interação com os educandos não pode estar baseada no nível comum da consciência.

Muito mais importante que a essência de todas as regras de educação – “Isso deve ser feito assim ou assim!” – é adquirir a sensibilidade de sentir o reflexo na criança e saber observar quando desenvolvemos a própria atividade e o reflexo de seu resultado. Portanto, trata-se essencialmente de um elemento intuitivo que precisa ser desenvolvido no relacionamento do professor e educador com a criança. Temos, por assim dizer, de aprender a ler o resultado de nossa atuação pedagógica. (STEINER, 2004, p.51-52)

A dimensão ideal exige a aquisição de uma sensibilidade para o próprio trabalho com os educandos. Os educadores realizam suas existências enquanto realizam suas tarefas profissionais. Ambas não são interpretadas dicotomicamente na Pedagogia Waldorf. Entretanto, a realidade concreta das escolas demonstra uma tensão entre o ideal e as condições objetivas. Entre atender a demanda que vem da própria existência dos docentes e a demanda que parte da nova geração, a escola Waldorf tem na prática o desafio da conciliação.

Por um lado tratar sobre os riscos de exigir demais de si mesmo inerentes ao papel de professor de classe e, por outro lado, evitar desilusões, por parte dos estudantes, com a limitação demasiado estreita de seu crescente potencial de autonomia, são necessários oportunidades e períodos de tempo complementares para a discussão da

autocompreensão profissional e para autorreflexão das próprias motivações biográficas nas relações pedagógicas. (HELSPER, ULLRICH *et al.*, 2007, p. 531-532)⁴

O ideal – a teoria – depende da habilidade de quem ensina em torná-lo possível, em concretizá-lo. Outro grau de dependência do ideal está no conjunto de indivíduos que se unem para realizá-lo (escola Waldorf). Este outro desafio, mais difícil que o primeiro, pois envolve a sintonia entre diversas personalidades, é destacado pela professora Amélia:

[...] a grande dificuldade de você ter a pedagogia verdadeiramente aplicada, é que você depende essencialmente dos seres humanos que estão por trás dela. Tem que ter um ser humano verdadeiro diante das crianças. Porque elas vão ler essa verdade na alma daquele ser e elas enxergam isso. E é isso o que elas vão repetir na vida. Isso que vai fazer com que elas sejam seres livres, independentes, donos de si, afinal, vai ser um modelo que elas tiveram ao longo da vida. [...] Todos esses professores, a escola depende fundamentalmente dos seres humanos que estão ali. E [...] mais ainda, da capacidade de quem coordena esse trabalho, de enxergar esses seres humanos, por trás das máscaras, de ver a verdade.

[...] E aí o nosso tema na pedagogia é justamente o grande perigo, o desafio, o atingir meta, sei lá como posso chamar, é justamente construir essa constelação de maneira saudável, de adultos, porque aí todo o corpo discente [...] vai ser conduzido a um ideal baseado nos ideais desses seres humanos. Claro que vai trabalhar com liberdade, você vai educar ele para esses ideais, mas no fundo, no fundo, a alma dessas crianças está permeada pela alma desses seres que conduziram [...] (AMÉLIA)

Com essas afirmações pode-se questionar se numa escola Waldorf os indivíduos estão encontrando espaço aberto para a exploração de suas criatividade para o exercício de conciliação entre o ideal e as condições do seu ambiente natural, histórico, cultural e social, e sua personalidade inserida nesse aspecto contextual.

O esforço de conciliação está tão ligado ao profundo vínculo com o ideal quanto à habilidade de leitura, interpretação e inserção no contextual. A habilidade de conciliar está diretamente relacionada com o autoconhecimento adquirido. A conciliação compõe o conceito de “pedagogia verdadeiramente aplicada”. A capacidade de conciliar não tem receita fixa ou

⁴ [Um einerseits die der Klassenlehrerrolle inhärenten Risiken der Selbstüberforderung zu bearbeiten und andererseits die schülerseitigen Enttäuschungen über eine zu enge Begrenzung ihrer wachsenden Autonomiepotenziale zu vermeiden, bedarf es zusätzlicher Gelegenheiten und Zeiträume zur Diskussion des professionellen Selbstverständnisses und zur Selbstreflexion der eigenen biographischen Motivationen in den pädagogischen Beziehungen.] (HELSPER, ULLRICH *et al.*, 2007, p. 531-532) (Tradução do autor)

padronizada, é arte de viver e de se autodesenvolver, individual e coletivamente. A proposta é desafio contínuo. A conciliação – com direcionamento aperfeiçoador – exige experiência de leitura e leitura da experiência. A primeira é uma ativação do processo de aproximação para abranger a idéia da pedagogia, é a elaboração e reelaboração do campo conceitual para desvendar o que anteriormente era enigmático, é obtenção e domínio dos princípios ideais e universais. A segunda – a leitura da experiência – é a ativação da interpretação individual a partir dos fundamentos ideais sobre a dinâmica do fluxo da vida. A conciliação não vive unilateralmente de uma das atribuições, ela requer ambas, pois ambas se constroem e se desenvolvem reciprocamente.

A professora Amélia relata outro lado do desafio na conciliação entre teoria e práxis:

[...] se a pedagogia for aplicada exatamente como ela está planejada pra ser aplicada, ela não pode falhar, no resultado dela. Agora quando falha, [...] porque [...] pra essa criança, precisava ter um caminho um pouco diferente. Daí vem a questão de você conseguir olhar cada ser humano individualmente, mesmo. E aí ver qual caminho que ele precisa. E isso é quase fora do humano. (AMÉLIA)

O relato da professora está sintonizado com a proposta do fundador da pedagogia. “Na prática do ensino, a própria arte pedagógica desponta desse conhecimento do homem para cada caso individual. A cada instante ela tem de ser inventada pelo professor” (STEINER, 1997, p.42). Por um lado, a teoria aparece na fala da professora isenta de imperfeições ou de posicionamentos inadequados. A atenção recai no outro pólo. Um processo pedagógico que respeita o desenvolvimento de caráter individual e único de uma personalidade requer daquele uma observação e atenção apropriadas a esta. Ou seja, a falha citada pela professora é justamente a não apreensão do caminho próprio que algum educando necessitaria. Entretanto, como a própria professora afirma, chegar realmente ao que se almeja na teoria – “a questão de você conseguir olhar cada ser humano individualmente, mesmo” – pode adquirir proporções inviáveis. O relato está pautado na experiência e apresenta um vínculo com a realidade, sem cair nos extremos do idealismo. Educar para a liberdade pressupõe, na teoria, a consideração de um processo educativo que respeite as características

únicas do indivíduo. Porém, esta meta não pode ser interpretada radical ou dogmaticamente. Assumir que cada ser humano é único multiplica os esforços do educador para a compreensão de cada educando individualmente.

Por um lado, o autoconhecimento abrange um repertório sobre si mesmo que pertence à corrente pretérita. Contudo, ele é aberto ao inusitado na história individual. Não há autoconhecimento completo, que se baste ou se estabeleça como definitivo. A ideia de individualidade está atrelada ao despertar de capacidades ainda latentes. Na fala do professor Antônio, o futuro, a criação do novo, do ainda não existente, dá sentido à liberdade humana.

[...] porque eu acredito que tudo aquilo que são predisposições naturais hoje em dia estão desaparecendo. Não há liberdade enquanto a gente ainda tá nas predisposições naturais, nos dons que a gente tem. Ou seja, o ser humano não ser dotado, hoje em dia, é bem atual e contemporâneo. E alguém que não é dotado [...] só vai subsistir se ele se dotar. E esse autodotar é um processo de liberdade. Porque tudo o que eu consegui alcançar, o pouco que eu consegui ir em frente, é algo de conquista minha, não é nada dado. (ANTÔNIO)

Na fala do professor há uma ênfase radical no futuro, como se as capacidades já desenvolvidas – e hoje disponíveis – não fossem significativas. O exercício de liberdade no presente tem conexão com o que já foi conquistado, porém, não pode ficar restrito a isto. O autodotar-se não aposta no que foi herdado, ele é uma postura que exige liberdade no sentido de ir em busca para alcançar por conta própria. O princípio de metamorfose deixa em aberto o que ainda não foi desenvolvido como capacidade, mas que vive latente em todo ser humano. Isto tem implicações pedagógicas tanto no corpo discente, quanto no docente. A incompletude do ser humano pressupõe assumir que sempre se terá capacidades ainda a serem despertadas ou aprimoradas. “Não tem professor pronto. [...] eu sou professora há pouco tempo, na verdade. Mas eu vejo que daqui cinco anos eu vou achar que sou professora há pouco tempo” (ANA). “Estar pronto” significa um fechar do processo, uma noção de algo acabado, mas o percurso existencial não comporta um conceito que fixe a processualidade do vir-a-ser.

O autoconhecimento está ligado também à resiliência, ele é o suporte para o indivíduo lidar com os novos desafios que se apresentam no percurso existencial. Loebell (2007, p. 372) comenta que o fenômeno da resiliência pode ser colocado como um objetivo da

Pedagogia Waldorf, justamente porque ele é um dos pressupostos para a construção de uma individualidade livre. Esta construção trabalha com a dimensão vindoura, aquilo que quer ser, quer tornar-se, que está em aberto, que jaz como gérmen esperando a situação propícia (inclusive interna) para vicejar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os papéis que professores e alunos assumem na sociedade e em suas biografias é resultado de um processo de mútua influência entre a parcela de suas realizações que foram autodeterminadas e a outra parcela de realizações que foram determinadas por algo alheio. A avaliação principal do que foi ou que ainda precisa ser conquistado possui dimensões individuais ou coletivas, dependendo do ponto de vista da averiguação. Pesquisas empíricas podem fazer recortes do que ex-alunos fazem hoje ou de como professores Waldorf pensam, porém a liberdade não se manifesta numa partícula do percurso existencial, ela é lida no percurso como um todo, numa biografia. A individualidade, de acordo com a concepção de Steiner, não exerce manifestação pontual, mas global. O maior desafio é possuir um modo de pensar ou representações adequadas à apreensão da individualidade humana.

Os entrevistados enfatizaram o valor da construção do autoconhecimento e de sua importância numa educação para a liberdade. A vivência atual do educando no processo pedagógico é um exercício para o seu próprio processo existencial autônomo. O que puder ser propiciado em termos de autoconhecimento colabora diretamente para sua autorrealização. Este autoconhecimento é qualitativo, inclui a relação do indivíduo com o entorno, com o outro e consigo mesmo. Autoconhecer-se é processual e não pode ser enquadrado em esquemas padronizadores. Cada indivíduo possui um norte interno, porém, a segurança desta orientação interna precisa ser adquirida. A aquisição depende do esforço do próprio sujeito cognoscente em acessar esta orientação. Para que o educando encontre um espaço que permita a elaboração do seu autoconhecimento, o educador precisa estar imbuído deste respeito à

individualidade do outro. O não cerceamento é uma postura do professor que institui a construção de uma relação social que procura propiciar o ambiente mais adequado para a elaboração do autoconhecimento. Preconceitos operam com a intenção oposta, são um estorvo ao conhecimento de si mesmo. Conciliar a teoria e a prática, na Pedagogia Waldorf, inclui o desenvolvimento de autoconhecimento dos próprios docentes. A realização dos ideais da pedagogia está vinculada a esta capacitação dos educadores.

Os participantes da pesquisa centralizaram a questão do autoconhecimento como elemento fundamental da educação Waldorf. O conceito de autoconhecimento é processual e contínuo, nunca acabado ou perfeito. Os entrevistados atribuem sua importância para todos os indivíduos inseridos na atividade educativa. O autoconhecimento é a ponte para a compreensão do fenômeno da individualidade e do exercício da liberdade humana. Por isso, criar oportunidade para a elaboração de autoconhecimento foi destacado pelos professores como um elemento pedagógico. Individualismo ético pressupõe a construção de um saber a respeito de si próprio. Como estabelecer uma interação social que propicie um ambiente favorável a esta construção de conhecimento sobre si é um desafio. A conciliação entre teoria e prática é um dilema para a realização dos ideais da pedagogia.

Referências

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. **Fenomenologia**: a volta às coisas mesmas. In: ADÃO, José Peixoto (org.). Interações entre Fenomenologia & Educação. Campinas, SP: Alínea, 2003. p.45-71

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

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

GIL, Antônio C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1991.

HELSPER, W.; ULLRICH, H.. **Autorität und Schule**. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

LOEBELL, P. Biographische Wirkungen der Waldorfschule. In: Barz, Heiner; Randoll, Dirk. **Absolventen von Waldorfschulen**. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. p.135-171

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Irani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 1999. p.65-81

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B.. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1991.

SHELLING, Friederich W.J.. **A essência da liberdade humana**: investigações filosóficas sobre a essência da liberdade humana e das questões conexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SCHIEREN, Jost. Die Veranlagung von intuitiven Fähigkeiten in der Pädagogik. In: **RoSE**: Research on Steiner Education, Rudolf Steiner University College (Noruega) e Alanus Hochschule (Alemanha), vol.1, n.1, p. 7-18, janeiro de 2010.

STEINER, Rudolf. **Antropologia meditativa**: contribuição à prática pedagógica: quatro conferências proferidas em Stuttgart (Alemanha) de 15 a 22 de setembro de 1920. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **A filosofia da liberdade**: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. São Paulo: Antroposófica, 2004.

TOMASI, Neusi G. S.. **Metodologia da pesquisa em saúde**: fundamentos essenciais. Curitiba, Autora, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.