UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF NA FORMAÇÃO
DE JOVENS PARA OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI:
A experiência da Escola Livre Porto Cuiabá**

**CUIABÁ – MT
2008**

PEDRO ROBERTO PILONI

**A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF NA
FORMAÇÃO DE JOVENS PARA OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI.**

A experiência da Escola Livre Porto Cuiabá

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (área de concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular)

Orientador: Professor Doutor Luiz Augusto Passos.

CUIABÁ – MT

2008

Dedico este trabalho

à **Cristina**, esposa que divide comigo sonhos e dores, oásis da minha existência
à **Daniela, Livia, Gabriel, Sandra, Pedro Henrique e Rachel**, filhos que fazem vibrar
as cordas do meu coração
aos meus pais, presenças constantes, grandes ídolos da minha caminhada
aos seres invisíveis aos olhos, que alimentam e apóiam anonimamente a
concretização do ideal da Pedagogia Waldorf
a Jesus, o Cristo, Divino Pedagogo
a Deus, Criador da Vida, Senhor do Universo.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Manoel Francisco de Vasconcelos Motta,

orientador e amigo da primeira hora, responsável pela finalização de uma trajetória iniciada em 1982 na Universidade Federal de São Carlos.

Ao Prof. Dr. Luiz Augusto Passos,

orientador que acolheu a minha proposta de trabalho com a grandeza d'alma e um coração verdadeiramente amoroso.

A Prof^a. Dr^a Maria Anunciação Pinheiro de Barros Neta,

orientadora que apoiou e validou meu empenho em concluir este trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Maria Adelina Bastos Rennó,

orientadora que confiou e ofereceu respaldo para a concretização deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Morgado,

solidária desde os primeiros passos da caminhada que iniciamos juntos.

Aos Professores

que ministraram as disciplinas deste curso de mestrado.

À equipe da Secretaria do mestrado

que assegurou o suporte técnico e administrativo do curso, atendendo com gentileza os cursistas.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho foi investigar junto a jovens que concluíram o ensino médio na Escola Livre Porto Cuiabá, que adota a Pedagogia Waldorf, os resultados dessa proposta pedagógica. Busca averiguar sua concretização, nesse espaço, com essa clientela, do ideal de formar seres humanos livres, autônomos, independentes, criativos, flexíveis, abertos ao novo, com iniciativa, jovens enfim preparados para enfrentarem os desafios da atualidade. A pesquisa procurou, também, verificar a preparação para o concurso vestibular, o desempenho acadêmico e a influência que a formação oferecida pela Escola está exercendo na vida profissional dos que já estão no mercado de trabalho.

Palavras chaves: Pedagogia Waldorf, liberdade, autonomia.

ABSTRACT

This paper aims at investigating the effects and the results of Waldorf Education on students who have completed high school at Livre Porto Cuiabá School, which adopts this pedagogical approach. It tries to investigate how this school succeeds in putting into practice the ideal of educating free human beings, who are autonomous, creative, flexible, open to unknown and new things, with initiative and who prove to be prepared to face nowadays challenges. It also tries to investigate what was the influence the above mentioned school had on the students' performance at the university entrance examination, as well as at their academic life and their professional activities.

Key words: Waldorf Education, freedom, autonomy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A PEDAGOGIA WALDORF	5
1.1. Rudolf Steiner	5
1.2. Fundamentos da Pedagogia Waldorf	8
1.3. Pedagogia Waldorf: um Resgate Histórico	16
1.3.1 A Pedagogia Waldorf no Brasil	19
1.4. A Pedagogia Waldorf	22
1.4.1 A Filosofia da Liberdade	24
1.4.2 O Educando e seu Desenvolvimento através dos Setênios	27
1.4.3 O Professor Waldorf	33
1.4.4 O Currículo e o Ensino por Épocas	37
1.4.5 A Constituição das Turmas: Individualidade <i>versus</i> Comunidade	46
1.4.6 A Avaliação	48
1.4.7 O Papel das Artes e dos Trabalhos Manuais	51
1.4.8 O Ritmo	54
2. A ESCOLA LIVRE PORTO CUIABÁ	55
2.1 Trajetória	55
2.2 Mantenedora	56
2.3 Sistema de Gestão	57
2.4 Participação dos Pais	68
3. OS RESULTADOS DA PEDAGOGIA WALDORF OBSERVADOS EM JOVENS EGRESSOS DA ESCOLA LIVRE PORTO CUIABÁ	60
3.1 A Pesquisa	62
3.1.1 Desempenho no Vestibular	62
3.1.2 Desempenho no Curso Universitário	66
3.1.3 Atuação no Trabalho	70
3.1.4 visão do Ser Humano, da Sociedade e do Universo	72
3.1.5 Diferença da Formação de Colegas de Outras Escolas	76
3.1.6 O que não Gostou da Formação Recebida	81
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	94
Anexo 1: Questionário – formulário	95
Anexo 2: Acesso ao Ensino Superior	96
Anexo 3: Tempo para entrada em curso de graduação	97

INTRODUÇÃO

Como preparar as crianças e jovens para enfrentarem os problemas psicológicos, sociais e éticos aos quais a humanidade assiste em nível planetário, neste começo do século XXI, tem sido a preocupação de muitos educadores. Reconhecendo a crise mundial da educação, a Unesco tem procurado, através da Conferência Internacional da Educação, que promove a cada dois anos, intensificar o diálogo e o intercâmbio com experiências e propostas pedagógicas bem sucedidas. Foi em razão desta política que a Associação Amigos da Pedagogia Waldorf, entidade sediada em Berlim, foi convidada a fazer uma apresentação por ocasião da 44ª Conferência realizada em setembro de 1994, em Genebra, Suíça.

Esta apresentação resultou na edição de um catálogo com artigos e depoimentos de trinta e oito especialistas em Pedagogia Waldorf de diferentes países e, ao prefaciar essa publicação, Frederico Mayor, Diretor Geral da Unesco, afirmou que os participantes da Conferência descobriram com muito interesse o movimento Waldorf, tendo-lhes chamado a atenção, em especial, os relatos das experiências bem sucedidas em países que viviam situações de conflitos. Mayor reconhece que “cada caso é particular e nenhuma experiência pode ser repetida identicamente” (Unesco, 1994. p. 8), todavia, “o dinamismo que demonstram as escolas Waldorf, especialmente na Ásia, permite prever que as experiências realizadas noutros lugares serão semelhantes” (Unesco, 1994. p. 8), desde que, aponta, em seguida, “cada região, que cada país, possa desenhar um futuro em conformidade com a sua cultura e com as suas aspirações.” (Unesco, 1994. p. 8).

Para Mayor, a concepção que o movimento internacional de escolas Waldorf tem de escola é consentânea com as reflexões e ações que a Unesco vem desenvolvendo em matéria de educação. O papel da escola, segundo esse movimento, diz Mayor, é “[...] acolher cada criança como uma pessoa única; estabelecer com ela uma relação de confiança recíproca; permitir-lhe desta forma descobrir, desenvolver e valorizar as suas capacidades e as suas potencialidades.” E, por isso, na sua opinião, a Pedagogia Waldorf pode trazer contribuições úteis, “[...] especialmente numa época em que, em numerosos países, os que decidem e os que administram se deparam com

graves problemas de violência, de frustração e de exclusão na escola e à volta dela.” (MAYOR apud Unesco, 1994. p. 7)

Entre os autores presentes no catálogo, se encontra Francis Edmunds (1902-1989), professor e diretor de escola russo, que se radicou na Inglaterra e que, em seu artigo, resume a angústia e as expectativas dos educadores modernos.

Ter como meta, para além das diferentes disciplinas, um saber especializado não é suficiente: deve acrescentar-se uma qualificação básica interdisciplinar e um interesse o mais largo possível por todos os domínios da vida, para que se possa atuar a partir de um pensamento vivo global de forma adequada e corajosa. A independência e a força de iniciativa, a capacidade de tomar decisões e de atuar de forma competente, a consciência da sua responsabilidade social, a disponibilidade para uma formação contínua, a espontaneidade e a flexibilidade serão as qualidades necessárias no mundo de amanhã. (EDMUNDS apud Unesco, 1994. p. 85)

A opinião de Edmunds traduz o pensamento de Rudolf Steiner, criador da Pedagogia Waldorf, quando afirma que “a nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres, capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas.”¹

A Pedagogia Waldorf, pois, desde o início do século XX, já se propunha a concretizar o ideal de formar seres humanos livres, autônomos, independentes, criativos, flexíveis, abertos ao novo, com iniciativa, jovens enfim preparados para enfrentarem os desafios que, na atualidade, se mostram ainda mais pulsantes e prementes.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é investigar a contribuição da Pedagogia Waldorf na formação acadêmica, profissional e pessoal de jovens egressos do ensino médio da Escola Livre Porto Cuiabá, que adota essa pedagogia.

Pessoalmente, o interesse pela Pedagogia Waldorf surgiu em 1991, quando tomamos conhecimento de que havia, em Cuiabá, uma iniciativa de atendimento escolar que contemplava, além da intelectual, as dimensões emocional e espiritual do educando: a Escola Livre Porto Cuiabá. Como pedagogo atuante na rede de ensino municipal e estadual e como formador de professores no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), não conhecíamos em Cuiabá e nem em

¹ Disponível em: www.ewrs.com.br, acesso dia 21.05.2008 às 14h 40.

Mato Grosso nenhum trabalho que assumisse tais características. Ao matricular um filho, na época com seis anos, na então classe de alfabetização, passamos a acompanhar a experiência como pai e como colaborador voluntário da escola.

Em 2004, estando liberado dos encargos funcionais, aceitamos convite da Escola Livre Porto para compor sua equipe de trabalho, responsabilizando-nos especificamente pela coordenação do ensino médio. Foi, então, a partir desse momento, que passamos a nos envolver mais diretamente com as questões alusivas aos resultados da formação oferecida pela Escola.

Para a consecução do objetivo proposto neste trabalho, fez-se necessário, em primeiro lugar, um estudo sobre a Pedagogia Waldorf. Esta surgiu em 1919, tendo sido elaborada por Rudolf Steiner, o criador da Antroposofia, da qual ela resulta de modo geral e, em particular, do que esta tem a dizer sobre o desenvolvimento do ser humano. E, para bem compreender a Pedagogia Waldorf, foi igualmente preciso conhecer o seu criador, sua trajetória de vida, o ambiente onde viveu e as influências que sofreu, bem como a Antroposofia, que a embasa, tomando-se Steiner e sua contribuição teórica como referencial para este trabalho.

Desta forma, o primeiro capítulo contempla uma breve biografia de Rudolf Steiner, a Antroposofia, enquanto fundamento para a Pedagogia Waldorf, um resgate histórico da Pedagogia Waldorf e, por fim, a Pedagogia Waldorf propriamente dita, aí se incluindo a Filosofia da Liberdade, o educando e o seu desenvolvimento através dos setênios, o professor Waldorf, os temperamentos, o currículo e o ensino por época, a constituição das classes, a avaliação, o papel das artes e dos trabalhos manuais e o ritmo. O segundo capítulo fala da Escola Livre Porto Cuiabá e o terceiro finalmente traz os resultados da Pedagogia Waldorf observados em jovens egressos da Escola Livre Porto.

Na elaboração deste trabalho, além da pesquisa bibliográfica, buscaram-se dados junto aos alunos egressos do ensino médio através de questionário com perguntas abertas (Anexo 1). De 1999 a 2007, a Escola formou 95 alunos. Destes, 51 foram contatados e convidados a participarem da pesquisa através do questionário que lhes foi enviado por correio eletrônico ou entregue pessoalmente. Dos alunos

contatados, 28 responderam e foi com base nesses questionários devolvidos que procedemos às análises.

CAPÍTULO I

A PEDAGOGIA WALDORF

1.1 – Rudolf Steiner

Rudolf Steiner nasceu, no dia 27 de fevereiro de 1861, em Kraljevec, na Hungria de então e, mais tarde Iugoslávia, filho de Francisca e Johann Steiner, ambos austríacos. Kraljevec situava-se na divisa entre a Europa Central e a Oriental e o fato de ter nascido aí tinha para Steiner uma significação emblemática, tendo em vista que “[...] a polaridade entre Oriente e Ocidente acompanharia como tensão toda a sua vida.” (STEINER, apud HEMLEBEN, 1989. p. 13).

Quando Steiner estava com um ano e meio, sua família mudou-se para Mödling, perto de Viena, e logo depois para Pottschach, lugares para onde seu pai foi transferido como telegrafista da estação de ferro.

Nesses lugares onde Steiner passou sua infância, observando de perto o trabalho de seu pai e, ao mesmo tempo, usufruindo do que ele chamou de “natureza encantadora”, vivenciou um outro tipo de polaridade, desta vez entre a natureza e a técnica, pois vivia em estreito contato com a natureza, mas, ao mesmo tempo, interessava-se pelo trabalho do seu pai movido pela curiosidade quanto ao equipamento que ele utilizava.

Aos oito anos, mudou-se com a família para Neudörf, uma pequena aldeia húngara, aproximando-se mais da civilização moderna, mas, de qualquer forma, vivendo sempre em condições muito simples.

Em Neudörf, frequentou a escola local, onde descobriu a Geometria, que representou para ele a possibilidade de aprender algo puramente no espírito. Steiner afirmava que, desde pequeno, via espíritos e o estudo da Geometria o entusiasmou pois, no seu entendimento, propiciava-lhe a justificativa para o mundo espiritual.

Sei que na Geometria conheci a felicidade pela primeira vez. Pois para mim a realidade do mundo espiritual era tão certa quanto a do mundo sensorial. Mas eu precisava de uma espécie de justificativa dessa aceção. Queria poder dizer a mim mesmo que a vivência do mundo espiritual era tão pouco uma ilusão quanto a do mundo sensorial. Na Geometria eu me dizia que aqui se pode saber algo que somente a própria alma experimenta por sua própria força; neste sentimento eu encontrei a justificativa para falar do mundo espiritual, que eu experimentava, da mesma forma como do sensorial. (STEINER, apud HEMLEBEN, 1989. p. 20)

A partir dos dez anos, freqüentou o liceu na cidade vizinha de Wiener-Neustadt, onde suas faculdades chamaram a atenção dos professores e diretores. Aos 14 anos já lia a “Crítica da Razão Pura de Kant” e começava a estabelecer uma consonância entre o pensar matemático, abrangente e transparente e a doutrina religiosa. Dava aulas particulares aos colegas da escola e estudava sozinho latim e grego. Formou-se, no liceu, com distinção, aos 18 anos.

Em 1879, inicia-se a segunda etapa de sua vida. Steiner matriculou-se na Academia Técnica de Viena, seguindo o sonho de seu pai que queria vê-lo engenheiro. Os interesses do jovem estudante, contudo, estavam mais voltados para a filosofia, especialmente em Fichte, Hegel, Schelling, entre outros, pois a sua preocupação era descobrir qual era a sua missão, que, por fim, delineou como a de religar a ciência e a religião, introduzir Deus na ciência e a natureza na religião. Já nessa época, Steiner se preocupava com duas questões que se tornariam, mais tarde, pontos cardeais da Antroposofia: a cristologia e a reencarnação. Foi nessa fase, também, que ele entrou em contato com a obra e o pensamento de Goethe.

De 1884 até 1890, Steiner atuou como professor particular, atendendo quatro meninos, dos quais um apresentava dificuldades de aprendizado e limitações físicas por hidrocefalia. Obteve excelentes resultados com esses alunos, inclusive com o último, que, em dois anos recuperou o programa da escola elementar e foi capaz de entrar no ginásio e, posteriormente, na faculdade de medicina. A experiência foi bastante proveitosa para Steiner, pois, conforme declarou, foi “capaz de adquirir, de modo vivo, um conhecimento da entidade humana, o qual acredito que, de outra maneira, não me poderia ter sido propiciado de forma tão viva.” (STEINER, apud HEMLEBEN, 1989. p. 39)

Essa experiência, de fato, propiciou que se tornasse o inaugurador de um movimento de pedagogia curativa. Em seguida, obteve seu doutorado em Filosofia na Universidade de Rostock, na Alemanha. Sua tese de doutorado, “Verdade e Ciência”, tratava da essência do pensar, tendo sido posteriormente expandida na obra filosófica que ele considerava a mais fundamental, “A Filosofia da Liberdade”.

Logo após a conclusão do doutorado, em 1890, Steiner iniciou uma nova etapa em sua vida. Foi convidado para colaborar no Arquivo Goethe-Schiller, em Weimar. Passou a integrar a equipe que estava produzindo uma edição das obras de Goethe, cabendo-lhe editar as obras científicas. São dessa fase as obras “Verdade e Ciência”, “A Filosofia da Liberdade”, “Friedrich Nietzsche, um lutador contra seu tempo”, e “A Cosmologia de Goethe”.

A quarta etapa vai de 1897 a 1901 e transcorre em Berlim. Leva uma intensa vida intelectual, participando de publicações, sociedades literárias e filosóficas e ministrando palestras e ciclos de conferências. Casa-se em 1899, com Anna Eunike e atua como professor de história e filosofia numa na escola de formação de trabalhadores.

A quinta etapa, que vai de 1902 a 1923, corresponde ao momento em que elabora a Antroposofia. Freqüentando os círculos literários de Berlim, entrou em contato com o movimento teosófico. Segundo disse em sua biografia, foi o único grupo que estava interessado em ouvir o que ele tinha a contar sobre as pesquisas do mundo espiritual, que vinha realizando há anos. Tornou-se Secretário-Geral da Sociedade Teosófica na Alemanha, permanecendo envolvido com a Teosofia até 1909, quando passou a discordar dos dirigentes da sociedade, que estavam seguindo uma corrente orientalista e declaravam o jovem hindu Krishnamurti como o novo messias.

A partir de 1910, começou a criar a Antroposofia e, em 1913, em conjunto com vários ex-membros da Sociedade Teosófica, formou a primeira Sociedade Antroposófica, com sede em Dornach, na Suíça. Construiu um prédio de madeira que foi chamado de Goetheanun, considerado uma verdadeira obra de arte. Nesse meio tempo, ficou viúvo em 1911 e casou-se novamente em 1914 com Marie von Sivers. Escreve livros e textos diversos e realiza conferências, cursos e seminários em

diferentes países, para teólogos, médicos, estudantes, professores e para o público em geral.

Em 1919, Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, pediu que Steiner organizasse uma escola baseada em sua cosmovisão do ser humano. Essa escola foi a origem da Pedagogia Waldorf, que rapidamente se espalhou pelo mundo. No mesmo ano, percebendo que a Primeira Guerra Mundial tinha sido fruto de concepções sociais absolutamente incoerentes com a constituição do homem moderno, escreveu o livro “Os Pontos Centrais da Questão Social”, proferindo dezenas de palestras sobre uma nova organização social que ele chamou de “A Trimembração do Organismo Social”. Essa organização é aplicada hoje em dia na organização de empresas e foi a base do que veio a se chamar de Pedagogia Social.

Posteriormente, a Sociedade Antroposófica e as Escolas Waldorf foram fechadas pelos nazistas. Os livros de Steiner foram queimados e ele mesmo sofreu um atentado, em Munique, de modo que todo o movimento se transferiu para a Suíça. A Antroposofia também foi proibida na União Soviética e no Leste europeu até a abertura política em 1989.

Em seus dois últimos anos de vida – 1924 e 1925 – continuou, até o dia de sua morte, 30 de março, com a tarefa de ministrar cursos e conferências e, ainda escrevendo. Ao longo de sua vida, publicou 40 livros e deu cerca de 6.000 palestras, agrupadas em 270 volumes.

1.2 – Fundamentos da Pedagogia Waldorf

Para Lievegoed (2001, p. 9), “toda pedagogia parte de uma determinada cosmovisão” e “depende da imagem de ser humano segundo a qual se quer dirigir a educação do ser humano evolvente.” No caso da Pedagogia Waldorf, ela resulta da Antroposofia, ou seja da sua visão do Universo e do Homem.

A palavra antroposofia, como fica evidente pelos dois radicais gregos que a formam, significa "conhecimento do ser humano". É, contudo, descrita pelos seus adeptos como um método de conhecimento não só da natureza do ser humano, como

também do universo, pois, conforme afirmou o próprio Steiner “só quando tivermos conhecido a natureza que vive em nosso próprio interior, poderemos encontrar a que nos é exterior; o que em nosso interior lhe corresponde será nosso guia.” (STEINER, 1979. p. 30 apud RENNÓ, 2005. p. 12). Rennó acrescenta que, para Steiner, “a nossa época deve buscar a verdade nas profundezas da natureza humana” e que “depois de longo empenho da Ciência Ocidental em procurar resposta fora do homem, este deve agora dirigir sua atenção para seu próprio mundo interno.” (RENNÓ, 2005. p. 12) Em outras palavras, o que a Antroposofia recomenda é que o homem, depois de ter explorado o mundo que o cerca, depois de ter atravessado os mares e os ares, empreenda a maior aventura de sua vida, a viagem para dentro de si mesmo.

A Antroposofia tem aplicação em diversas áreas da vida humana, como, por exemplo, na agricultura (agricultura biodinâmica), na medicina (medicina antroposófica) e na pedagogia (Pedagogia Waldorf). Outras vertentes práticas da antroposofia incluem a farmácia (Wala, Weleda, Sirimim), a filosofia (A "Filosofia da Liberdade"), a euritmia (o movimento como verbo visível e som visível), e os centros para ajuda de crianças especiais (Vilas Camphill).

Prokofieff assim a define:

A Antroposofia, como Ciência Espiritual moderna, vem hoje em dia ao encontro a essa nova busca pelo cerne do ser humano. Em sua autobiografia *Mein Lebensgang* (O Caminho de Minha Vida) Rudolf Steiner caracterizou esse problema da seguinte maneira: ‘O mundo todo, exceto o ser humano, é um enigma, o verdadeiro enigma cósmico; e o próprio ser humano é a solução.’ De acordo com essa afirmação condutora, é preciso em primeiro lugar solucionar o enigma do ser humano, constituído principalmente da entidade do Eu e da consciência do Eu relacionada à primeira, para então ser possível reconhecer corretamente os distintos âmbitos do mundo à nossa volta. O cerne do ser humano, porém, não possui suas raízes no mundo físico-sensorial, mas no mundo espiritual, portanto, este deve ser investigado no intuito de solucionar essa questão. Por essa razão a Antroposofia consiste inicialmente num método científico moderno que representa uma continuação e uma ampliação da Ciência Natural no campo do mundo espiritual, onde se encontra a origem da verdadeira essência do ser humano. Rodulf Steiner descreve em sua obra, com o cuidado e a precisão rigorosos de um cientista, as mais diversas esferas supra-sensíveis, tomando por base sua investigação espiritual, servindo-se do mesmo método fundamentado e realizado em suas primeiras obras filosóficas. As diferentes aplicações práticas de seus resultados de pesquisa comprovam a cientificidade e profundidade da Antroposofia. (PROKOFIEFF, 2006. p. 11-13)

A Antroposofia defende, portanto, que o universo não é constituído apenas de matéria e energia físicas, redutíveis a processos puramente físico-químicos. Segundo ela, existe um mundo espiritual, estruturado de forma complexa em vários níveis, onde vivem seres puramente espirituais, que não têm expressão física, e que atuam em vários níveis diferentes de espiritualidade. E esse mundo espiritual pode ser observado com tanta clareza quanto se observa o mundo físico. Para isso, é necessário que se desenvolvam individualmente órgãos de percepção que jazem latentes em todos os seres humanos, sendo nesse sentido indicados exercícios de meditação individual para desenvolver essa percepção espiritual. A intuição, por exemplo, já é para a Antroposofia uma percepção espiritual.

Para Steiner, o homem é cidadão de três mundos. “Por meio de seu *corpo*, pertence ao mundo que ele percebe com esse mesmo corpo; por meio de sua *alma*, edifica para si seu próprio mundo; por meio de seu *espírito* se lhe manifesta um mundo elevado acima dos outros dois.” (STEINER c, 2004. p. 29) Neste sentido, a entidade humana possui uma natureza corpórea, uma natureza anímica e uma natureza espiritual.

Steiner explica que, em termos de natureza corpórea, o homem tem afinidade com os minerais, com os vegetais e com os animais.

À semelhança dos minerais, ele edifica seu corpo com as substâncias da natureza; à semelhança das plantas, ele cresce e se reproduz; à semelhança dos animais, apercebe-se das coisas em seu redor e estrutura vivências interiores com base em suas impressões. (STEINER c, 2004. p. 29)

Adverte, contudo, que o homem difere dos animais justamente na intensidade e na forma com que é capaz de estruturar vivências interiores a partir de suas impressões externas. Isto se dá porque o corpo do homem é diferente do corpo dos animais em especial no que se refere à estrutura do sistema nervoso e do cérebro que, por ser mais desenvolvida, possibilita a elaboração de idéias e a aquisição de conhecimentos superiores.

Assim, em termos de natureza anímica, a do homem “distingue-se de sua corporalidade como um mundo interior próprio.” (STEINER c, 2004. p. 30). No homem, às impressões sensoriais, se juntam os sentimentos e a vontade.

À impressão sensorial junta-se de início o *sentimento*. Uma sensação dá ao homem prazer, outra desprazer. Trata-se de emoções de sua vida interior, anímica. Em seus sentimentos o homem acrescenta um segundo mundo àquele que o influencia de fora; e a isso vem agregar-se ainda uma terceira: a vontade, mediante a qual o homem reage ao mundo exterior, imprimindo assim a esse mundo exterior seu ser interior. Em seus atos volitivos, a alma do homem como que jorra para o exterior. Os atos do homem diferem dos fenômenos da natureza externa por serem portadores de sua vida interior. Assim sendo, é a *alma* que se contrapõe ao mundo exterior; porém constrói de acordo com esses estímulos, um mundo *próprio*. A corporalidade torna-se o alicerce do anímico. (STEINER c, 2004. p. 31)

Todavia, lembra Steiner, o elemento anímico do homem não é determinado somente pelo corpo.

O homem não vagueia sem direção e sem objetivo de uma impressão sensorial a outra; nem tampouco age sob a impressão de um estímulo qualquer exercido sobre ele, seja por algo exterior ou pelos processos de seu corpo. Ele *reflete* sobre suas percepções e sobre suas ações. Refletindo sobre as percepções, adquire conhecimentos sobre as coisas; refletindo sobre suas ações introduz em sua vida uma coerência racional. [...] Com isso o homem se torna participante de uma ordem superior à que pertence seu corpo; e essa ordem é a *espiritual*. (STEINER c, 2004. p. 31 e 32)

Com sua natureza tríplice: corpórea, anímica e espiritual, a entidade humana, na visão antroposófica, apresenta uma constituição quadrimembrada: corpo físico, corpo etérico, corpo astral e espírito.

O corpo físico é a estrutura sólida, material, palpável e mensurável, sujeita às leis da física e da química. É o corpo que compartilhamos com os minerais. Ele se apresenta inerte e morto se não estiver permeado pelo segundo corpo: o etérico.

O corpo etérico, também chamado de vital, corresponde às forças responsáveis por todo o princípio da vida, seja nos vegetais, animais ou seres humanos. É ele que possibilita o desenvolvimento da vida vegetativa: crescimento, regeneração e reprodução e, por isso, é ainda conhecido como corpo plasmador ou corpo das forças plasmadoras.

O corpo astral, também chamado de corpo anímico ou alma, constitui as forças da consciência, presentes nos reinos animal e humano. Essas forças, além de oferecerem a base para uma vida sensitiva, têm um papel de "organizadoras" dos processos vitais, manifestando-se como sistema nervoso e vida psíquica.

Por fim, a organização do Eu, representa a nossa individualidade, a nossa entidade espiritual. É o elemento que nos caracteriza como seres humanos, que nos distingue dos demais reinos e seres da natureza.

A Antroposofia estuda a evolução da Terra e do ser humano, abrangendo todo o passado histórico e pré-histórico. Através dela pode-se conceitualmente compreender muito do que foi transmitido na antiguidade através de imagens como as dos mitos antigos e os relatos no Velho e Novo Testamentos (em particular, do ser cósmico Cristo e sua manifestação), passando pela filosofia grega, os movimentos heréticos, a Idade Média, a Renascença e até os movimentos materialistas modernos. Assim, ela resgata a continuidade histórica, mostrando como o ser humano atual é a consequência de uma linha de acontecimentos espirituais e físicos desde os primórdios do universo.

A Antroposofia se preocupa em ampliar a pesquisa científica tornando-a mais humana e mais coerente com a natureza, preocupação que se observa no desenvolvimento de medicamentos, na compreensão dos animais e plantas, etc. Para tanto, propõe a utilização do método científico estabelecido por Goethe.

O alemão Johan Wolfgang Von Goethe (1749-1832) notabilizou-se como escritor, sendo considerado uma das figuras centrais do romantismo europeu. Contudo, apesar de não ter alcançado como cientista o mesmo reconhecimento que conquistou como romancista e poeta, Goethe dedicou-se igualmente ao estudo de ciências naturais, tendo publicado diversos textos científicos. Ghelman relata que Goethe "foi fundador da anatomia comparada, descobriu o osso intermaxilar no homem (base para

a teoria evolutiva moderna), foi o proponente inicial da Idade do Gelo, participou da primeira estação de observação climática, foi fundador de importantes museus de geologia, botânica e zoologia, investigador inicial do processo de crescimento da planta, primeiro a cunhar o termo morfologia, primeiro a compreender a resposta fisiológica às cores.” (GHELMAN, 2006. p. 1)

Steiner entrou em contato com a fenomenologia de Goethe em função do seu trabalho de compilação dos manuscritos científicos deixados pelo escritor. A partir desse estudo, elaborou a obra “O Método Cognitivo de Goethe”, publicada em 1886 e, posteriormente, em 1923 com o acréscimo de algumas notas.

Ghelman observa que,

As duas tradições científicas que possuímos como herança, a tradição grega (Aristóteles – século III a.C.) e a tradição da Revolução Científica (Galileu, Descartes – século XV d.C.) procura *explicar* a realidade, porém não captá-la em sua essência. Enquanto na Revolução Científica a ciência fecha as portas para as artes, no século XVIII a arte é convidada a participar do método científico por Wolfgang Goethe, que reintegra a arte como “maior intérprete da natureza”, inaugurando uma metodologia fenomenológica. (GHELMAN, 2006. p. 2)

Para Ghelman, a importância para a vida moderna do método proposto por Goethe reside na possibilidade de “aproximar de novo o ser humano da natureza, impedindo que nosso mundo intelectual de conceitos nos anteponha ao encontro vivo e criativo com a natureza.” (GHELMAN, 2006. p. 2)

No âmbito da Antroposofia, o método científico de Goethe tem sido aplicado nas áreas terapêutica e de pesquisa de medicamentos, pedagógica, agrônômica, ecológica e de relacionamento humano.

Para aplicar este método, são necessárias três pré-condições: admiração, ausência de preconceitos e calma interior. A capacidade de admiração ou veneração assemelha-se à condição natural da criança e a uma porta que não deve ser fechada pelo excesso de crítica. O não ter preconceitos pressupõe possuir uma mente aberta, que permita ao observador, em um primeiro momento, apenas e simplesmente olhar as

coisas para, depois, com o tempo, verificar a sua veracidade. A calma interior constitui um estado de silêncio e sem ansiedade que permite que o mundo exterior seja “escutado” no seu interior.

O trabalho de pesquisa desenvolvido de acordo com esta metodologia é realizado em quatro passos: percepção sensorial exata, percepção temporal, contemplação e intuição. Pode-se, incluir, nesta seqüência, também, um pré-passo. Este pré-passo consiste numa primeira impressão que se tem de um fenômeno anterior à percepção sensorial exata. Trata-se de uma intuição, de sensações internas da alma e que devem ser levadas em conta, pois pessoas que possuem uma capacidade bem desenvolvida de captar esta primeira impressão conseguem alcançar uma síntese dos quatro passos antes de realizá-los.

No primeiro passo – percepção sensorial exata, o pesquisador deve-se limitar a descrever os fatos, mas deve fazê-lo com detalhes, observando a forma, a cor, o cheiro a textura e a posição em que se encontram. Nesse passo, os fenômenos devem ser observados no presente, não importando o seu passado e o seu futuro.

No segundo passo – percepção temporal, não se observa mais o espaço onde se situa o fenômeno, mas sim o intervalo entre as manifestações no tempo. Nesse momento, que Goethe também chamou de “fantasia sensorial exata”, observa-se a relação que existe entre as diversas partes, os espaços entre elas e a transformação de uma parte do fenômeno em outro.

No terceiro passo – contemplação, o que se deve fazer é perceber o gesto anímico do fenômeno. E esse gesto anímico, esclarece Ghelman, “é o gesto que emana do fenômeno e que penetra na sua alma, é o sentimento exato que surge na percepção que você tem do fenômeno.” (GHELMAN, 2006. p. 4). Em outras palavras, através da contemplação, busca-se chegar à “atmosfera” do fenômeno observado

No quarto passo, intuição, o observador e o fenômeno são uma coisa só. Nesse momento, vontade e pensamento se unem, na medida em que acontece “a integração de dois mundos ou duas naturezas do mesmo mundo: a natureza sensória que nos chega de fora e a natureza que nos chega de dentro, a partir do mundo das idéias, ambas as naturezas fundidas no fenômeno (“fen = manifestação; “nomen” = nome, essência”)” (GHELMAN, 2006. p. 5).

A Antroposofia recomenda um desenvolvimento ético que deve ser feito pessoalmente, fundamentado no conhecimento da essência do ser humano e do universo. Para ela, o desenvolvimento ético baseado em um amor altruísta é a missão do ser humano na presente Terra. As atitudes morais devem preservar a liberdade individual, isto é, não devem ser baseadas em imposições exteriores de mandamentos, dogmas e leis, mas irradiar do amor e do conhecimento individuais em plena liberdade. Preconiza, em resumo, a necessidade de se desenvolverem quatro características humanas: consciência, autoconsciência, individualidade e liberdade.

Apesar de considerar a realidade espiritual e de se ocupar com o desenvolvimento moral do ser humano, a Antroposofia, na compreensão dos seus seguidores, não é uma religião, pois não tem cultos, nem dogmas. Lanz explica que “a Antroposofia não é uma religião; é uma visão do Universo e do Homem obtida segundo métodos científicos.” (LANZ, 2002. p.79). Para Steiner, o mundo espiritual era uma realidade, tendo em vista que, conforme já relatado anteriormente no item sobre sua biografia, ele declarava ver espíritos desde criança.

Contudo, não obstante suas experiências pessoais, recomendava que as descrições que fazia das mesmas fossem tomadas como hipótese, mas a partir de uma atitude despreconceituosa. Afirma que uma “índole imperturbada por preconceitos” pode consultar e compreender um “fato espiritual descoberto por outros”, sem que isto constitua “fé cega e sim uma correta atuação do intelecto humano”. (STEINER c, 2004. p. 127) Adiante, ele aponta qual a exigência com a qual “pesquisador espiritual” se deve apresentar ao discípulo: “ Não deves *crer*, mas *pensar* no que digo, torná-lo conteúdo do teu próprio mundo de pensamentos, e então meus pensamentos farão com que, dentro de ti, tu mesmo os reconheças em sua verdade.” (STEINER c, 2004. p. 128).

Valdemar W. Setzer, em artigo divulgado no site da Sociedade Antroposófica no Brasil, em 15 de fevereiro de 1998 e modificado em 3 de junho de 2005, para melhor definir o que é Antroposofia, igualmente se preocupa em elencar o que a Antroposofia não é:

[...] não é um movimento místico; não é uma religião; não emprega mediunismo; não é sexista, racista ou nacionalista; não é moralista; não é dogmática; não é uma seita e muito menos secreta; e não é uma sociedade

fechada. Não é um movimento místico porque o misticismo é essencialmente baseado em sentimentos e em visões imagéticas enquanto a Antroposofia é fruto de observações permeadas por um pensamento consciente. Não é uma religião porque não tem cultos, sendo cultivada individualmente, em grupos de estudo abertos e nas instituições onde é levada à prática. Não recomenda o mediunismo porque o desenvolvimento e o uso de órgãos de percepção supra-sensível devem ser feitos em plena consciência de vigília, preservando a autoconsciência e a individualidade. Não é sexista, racista ou nacionalista, porque mostra que a essência de cada ser humano, o que ela denomina de Eu Superior, e cuja evolução é a nossa missão na presente Terra, não tem sexo, nem raça, nem religião e nem nacionalidade. Não é moralista porque não há regras de conduta para aqueles que adotam a Antroposofia como princípio de vida, cada um devendo estabelecer suas próprias regras de conduta consciente, de acordo com o conhecimento e não a partir de impulsos inconscientes ou seguindo tradições cegamente. Não é dogmática, pois o próprio Rudolf Steiner referiu-se várias vezes ao fato de que não se deveria acreditar naquilo que ele expôs, e sim tomá-lo como hipótese de trabalho à espera de comprovação pessoal. Não é uma seita e muito menos secreta, tendo em vista que ninguém que estuda a Antroposofia recebe indicações sectárias ou secretas; tudo está publicado e os grupos de estudo podem ser freqüentados por qualquer pessoa. Por fim, não é uma sociedade fechada, pois qualquer pessoa pode tornar-se membro da Sociedade Antroposófica Geral, diretamente ou por meio dos Ramos da Sociedade Antroposófica no Brasil, independentemente de etnia, religião, nível sócio-econômico e educação. (SETZER, 2005)²

1.3 Pedagogia Waldorf: um resgate histórico

Tendo a Antroposofia aplicações práticas em vários setores da vida humana, dessas, com certeza, a mais conhecida é a realizada na pedagogia.

O surgimento da Pedagogia Waldorf ocorreu logo após o término da primeira guerra mundial, época marcada pela conturbação social e econômica, em que, diante da falência das velhas formas sociais, aqueles que se preocupavam em reconstruir a Europa buscavam novos modelos de sociedade. Steiner foi um dos líderes desse movimento da renovação social. Para Steiner, o liberalismo capitalista dos tempos pré-guerra havia causado o caos, mas, por outro lado, a proposta comunista, fundamentada no materialismo histórico de Marx, também não lhe parecia adequada à civilização cristã ocidental.

² Disponível em: www.sab.org.br/fewb/pw2.htm. Acessado dia 02.06.2008, às 08h.

Ele propôs, então, uma tripartição do organismo social com base no lema da revolução francesa; liberdade, igualdade e fraternidade, com a diferença de que aplicou cada um em três áreas específicas, com a proposta de que esses setores deveriam ser autônomos, sem a interferência de um nos demais, enquanto, de acordo com o ideário da Revolução Francesa, os três princípios regiam juntos todas as atividades, sem que houvesse uma adequação. Esses ideais, na visão de Steiner, deveriam ser tomados como as diretrizes máximas para as diferentes funções sociais: a liberdade como base da vida espiritual e cultural, com um sistema educativo livre; a igualdade de oportunidades ou democracia como a base ideal para as instituições do Estado; e a fraternidade como ponto de partida de uma vida econômica organizada de forma associativa.

Em outras palavras, no setor cultural, que inclui a arte, a ciência, o esporte, a religião e a educação, devem reinar a maior liberdade e o respeito pela individualidade do outro. No setor político-jurídico, que estabelece as regras da convivência humana, através da elaboração e aplicação das leis, das instituições e governos, deve prevalecer o princípio da igualdade, que é possível dentro de um regime democrático. Por fim, no setor econômico, que abrange a produção, distribuição e consumo de mercadorias, para a satisfação das necessidades materiais do homem, deve haver a cooperação fraternal, único caminho para se lograr uma vida econômica sadia, isenta do impulso para o lucro.

Através de palestras e publicações diversas, Steiner começou a estruturar uma pedagogia, descrevendo, segundo Richter “qual seria um posicionamento apropriado da escola em relação à vida cultural, econômica e social daquela época”. (RICHTER, 2002. p. 4). Dizia, por exemplo, que

[...] não se deve perguntar o que o ser humano necessita saber e conhecer em relação à ordem social estabelecida, mas, sim, que potencial existe no ser humano e o que pode nele se desenvolver. Assim será possível acrescentar sempre forças renovadas, procedentes da geração em desenvolvimento, à ordem social. Dessa maneira, viverá sempre nesta ordem social aquilo que os indivíduos que nela ingressam conseguem realizar; mas não se deve fazer desta nova geração aquilo que a ordem social existente dela deseja fazer. (STEINER apud RICHTER, 2002. p. 4).

O modelo de sociedade proposto por Steiner ganhou a oposição de muitos partidos, segundo Anna Krigovski (UNESCO, 1994. p. 76), mas também encontrou a adesão de círculos liberais e de socialistas moderados. Um dos entusiastas do movimento de tripartição ou trimembração social e demais idéias de Steiner foi Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, em Stuttgart. Molt, empresário bem sucedido, de origem pobre, ficou conhecido na Alemanha de seu tempo pelas iniciativas inovadoras para época no que se refere às suas relações com os empregados de sua indústria.

Ele permitiu, por exemplo, a criação da primeira comissão de trabalhadores na sua empresa e organizou cursos de formação para os empregados. Daí surgiu entre esses operários o desejo de que seus filhos também tivessem uma escola e, para atender a reivindicação, Molt, que conhecia a experiência bem sucedida de Steiner como professor e também suas idéias na área da pedagogia, apresentadas em conferências diversas e no livro *A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual*, convidou-o para assumir a organização pedagógica. Steiner aceitou o convite com a ressalva de que a escola fosse aberta a crianças de qualquer procedência, sem exclusividade dos filhos dos operários.

Em poucas semanas, elaborou o projeto da escola e fez os necessários contatos com as autoridades educacionais locais. Pessoalmente escolheu os professores entre jovens antropósofos e ministrou-lhes treinamentos intensivos, através de três ciclos de conferências que até hoje constituem o fundamento da Pedagogia Waldorf, e que, posteriormente foram publicadas em três volumes sob o título *A Arte da Educação*.

Surgia, assim, aproveitando o nome da fábrica, não só a primeira escola Waldorf, como também a própria Pedagogia Waldorf, constituindo-se também no primeiro exemplo de escola comunitária da Alemanha. A inauguração ocorreu no dia 7 de fevereiro de 1919, com 12 docentes e 256 alunos. Para Steiner, representou a única área onde os princípios da trimembração social se concretizaram.

Apesar de ter divulgado amplamente suas idéias através de palestras e manifestos e de tê-las apresentado aos governos da Alemanha e da Áustria, países onde conquistou numerosos simpatizantes e seguidores, suas propostas não lograram a reforma pretendida, exceto no âmbito da Escola Waldorf, na medida em que, gozando de autonomia em matéria de ensino e sem qualquer intervenção governamental ou de interesses econômicos, vivenciava o princípio da liberdade que deve imperar no setor cultural. Na avaliação da Federação das Escolas Waldorf, “como escola livre, a escola Waldorf tornava real o impulso da autogestão; como escola para crianças de qualquer procedência, capacidade, raça, religião, plasmava a idéia da co-educação social.”³

A Escola de Stuttgart alcançou enorme sucesso o que estimulou o aparecimento de escolas na Holanda, na Suíça, na Inglaterra e em outros países. Por ocasião da Segunda Grande Guerra, o regime nazista proibiu o funcionamento das Escolas Waldorf na Alemanha que, então, perderam o contato com as demais existentes em outros países. Contudo, em 1945, imediatamente após o término da Guerra, voltaram a funcionar e a Pedagogia Waldorf continuou a se espalhar pelo mundo. Ainda na década de 40, fundou-se na Alemanha, a Liga das Escolas Waldorf Livres, com o objetivo de defender os interesses das escolas junto ao governo e de constituir um núcleo de estudos e publicações. Ao longo dos anos, tem havido inúmeras iniciativas em todos os países, onde funcionam escolas Waldorf, visando à formação de professores através de cursos e seminários.

1.3.1 – A Pedagogia Waldorf na Brasil

No Brasil, a primeira escola Waldorf foi fundada no dia 27 de fevereiro de 1956, em São Paulo, no bairro de Higienópolis. Surgiu da iniciativa de um grupo de amigos, os casais Schmidt, Mahle, Berkhout e Bromberg, que, desde 1954, se reuniam regularmente para estudar a Antroposofia, aí incluindo as obras pedagógicas de Steiner. Nessas reuniões de estudo nasceu a idéia de criar uma escola e, para concretizá-la, convidaram o casal Karl e Ida Ulrich, professores da Escola Waldorf de

³ Disponível em: www.sab.org.br/fewb/pw2.htm. Acessado dia 02.06.2008, às 08h.

Pforzheim, Alemanha, para ser fundador da escola, cabendo, ainda, a ambos a tarefa de atuarem como professores e de prepararem professores brasileiros dentro da Pedagogia Waldorf.

Levando o nome de Rudolf Steiner, a escola começou com um grupo de jardim de infância e um primário, no total de 28 alunos. Quando as quatro séries iniciais foram completadas, diante do interesse dos pais, foi implantado o ginásio. Posteriormente, a escola transferiu-se para o bairro de Santo Amaro e, em 1975, uma primeira turma concluiu o segundo grau.

Em 1978, foi fundada a segunda escola Waldorf no Brasil: o Colégio Micael, também em São Paulo, próximo a Cotia. A partir daí, muitos outros movimentos aconteceram, surgindo então vários jardins de infância e outras escolas em São Paulo e em outros estados.

Em Cuiabá, as primeiras iniciativas se deram na década de 80, com o Jardim Moitará, que trabalha apenas com a educação infantil, e, posteriormente, com a Escola Livre Porto Cuiabá, que oferece desde a educação infantil até o ensino médio. Mais recentemente, mais duas escolas foram criadas: Jardim Luz do Sol e Escola Brasilis.

Em dezembro de 1998, havia no mundo cerca de 726 escolas Waldorf, sendo 123 na América, 13 na África, 4 na Ásia, 549 na Europa, e 37 na Oceania. (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF, 1998. p. 12). Atualmente, segundo dados disponíveis no site www.jardimescolacoracoralina.blogspot.com.br, existem mais de 880 escolas e 1.700 jardins de infância Waldorf, além de 550 centros terapêuticos e 68 centros de treinamento de professores espalhados em mais de 80 países, nos cinco continentes.

O aparecimento dessas escolas Waldorf, naturalmente, gerou a necessidade de se ministrarem cursos para preparar professores. Como qualquer professor, os candidatos a trabalharem em uma escola Waldorf igualmente devem ter a formação própria e estar legalmente habilitados para a prática da profissão. No caso da Educação Waldorf, recomenda-se que passem também por um curso de dois a três anos de duração, específico sobre a Pedagogia Waldorf e sua metodologia, incluindo estágios e aulas práticas supervisionadas numa Escola Waldorf.

Para suprir tal demanda, no Brasil, a primeira proposta formal foi o Seminário de Pedagogia Waldorf, fundado pelo casal Mariane e Rudolf Lanz, em 1970, em São Paulo. Com o tempo, esse Seminário tornou-se um Centro de Formação de Professores que funciona sob a responsabilidade da Associação Pedagógica Rudolf Steiner, mantenedora da Escola Waldorf Rudolf Steiner. É um Curso Normal para formar professores de educação infantil e professores da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental para qualquer escola do Sistema Nacional de Ensino.

Conta com autorização expressa do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (Parecer CEE nº 576/97), segundo a qual os professores nele formados podem conduzir os alunos do 1º ao 8º ano nas escolas filiadas à Federação das Escolas Waldorf no Brasil. No fim do curso, o formado recebe um certificado e um diploma oficialmente reconhecidos.

Além desse curso regular, as diversas escolas espalhadas pelo país também, de acordo com seus interesses e necessidades, promovem eventualmente palestras, oficinas e cursos de extensão.

No caso da Escola Livre Porto Cuiabá, especificamente com relação ao aperfeiçoamento pedagógico do corpo docente, houve a iniciativa de criar em 2005 o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Pós-Graduação, o qual organizou, nesse mesmo ano, um curso de especialização em Pedagogia Waldorf - em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso –UNEMAT e com a Federação das Escolas Waldorf no Brasil - FEWB, tendo atendido 42 participantes. Foi o primeiro curso na modalidade pós-graduação *lato sensu* de formação em Pedagogia Waldorf no Brasil.

Essa iniciativa se deu em função da carência de profissionais com a formação adequada na Pedagogia Waldorf para atuarem na ELPC. Na impossibilidade de se implantar uma graduação específica, que seria o ideal, pois haveria o tempo suficiente para se chegar a uma formação consistente, dada a complexidade da pedagogia em questão, a solução encontrada foi oferecer vários cursos de pós-graduação que, no conjunto, dariam o arcabouço teórico necessário.

O primeiro curso, realizado entre 2005 e 2007, tratou dos fundamentos científico-filosóficos. O segundo, que está em andamento e se estenderá até março de 2009, está enfocando a antropologia antropológica e a prática pedagógica. O terceiro está previsto

para iniciar em 2009 e abordará o currículo Waldorf, aí incluindo os conteúdos e a metodologia.

A estrutura curricular comporta 420 horas em cada curso, das quais 360 são ocupadas pelas disciplinas e 60 pela orientação na elaboração do trabalho monográfico.

Cada uma das especializações tem uma identidade própria, caracterizando um ciclo de formação e, ao mesmo tempo, guarda uma unidade com as demais etapas, ao retomar a estrutura curricular em níveis de abordagem e aprofundamento diferenciados. A expectativa é que, ao final das três etapas, os participantes tenham feito uma trajetória que lhes possibilite atuar na Pedagogia Waldorf em todos os níveis da educação básica, com titulação acadêmica apropriada para atuação em qualquer unidade escolar do Brasil.

A primeira turma já concluiu o curso, certificando 19 alunos. Onze participantes que ainda não possuíam graduação, tiveram acesso ao curso por serem atuantes na Escola, portanto, familiarizados com a pedagogia Waldorf pela prática e pela formação recebida em serviço. Participaram com frequência integral e receberam certificado de atualização. O curso contou, ainda, com doze participantes que tiveram frequência insuficiente. A segunda, que iniciou em outubro de 2007, está, no momento, com 56 participantes matriculados, inclusive com pessoas de outros Estados.

1.4 – A Pedagogia Waldorf

Ao fundamentar toda a sua prática educativa sobre os princípios da Antroposofia, a Pedagogia Waldorf concebe o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual.

Considera o lado anímico-espiritual como a essência individual única de cada ser humano e o corpo físico como sua imagem e instrumento. Parte da hipótese de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe. Considera que o homem ao nascer é portador

de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo de sua vida, lutam por desenvolver-se.⁴

Assim, segundo a Antroposofia, esclarece Lievegoed (2001, p. 11) “[...] o homem não é apenas um ser corpóreo que desenvolve, a partir dessa corporalidade, certas capacidades mentais transmitidas pela hereditariedade. Ele é um ente que participa de dois mundos: um mundo material e corpóreo e outro, divino-espiritual”. Por conseqüência, “o ponto de partida será diferente daquele implícito na tradição de Locke, que descreve o homem, do ponto de vista espiritual, com uma *tabula rasa*, admitindo para seu futuro desenvolvimento apenas a potencialidade genética e a influência do meio ambiente.” (LIEVEGOED, 2001. p. 11). “A alma humana (psique) recebe, pois, seus impulsos e conteúdos a partir de dois mundos: a) do mundo corpóreo através das paixões e dos órgãos sensoriais, b) do mundo espiritual através do eu. O espírito (eu) e a matéria (corpo) têm seu encontro numa região intermediária: na alma (psique)” (LIEVEGOED, 2001. p. 11). Neste sentido, dentro de uma visão antroposófica, importa considerar tanto a dimensão física quanto a espiritual, bem como a trimembração do ser humano. “Estamos convencidos, afirma Lievegoed, de que só haverá seres humanos, felizes, capacitados e inteligentes se a pedagogia levar em conta, desde o início, o desenvolvimento corporal, anímico e espiritual.” (LIEVEGOED, 2001. p.12).

Desta forma, pode-se dizer que a Pedagogia Waldorf visa a levar o aluno a desenvolver com equilíbrio o físico, o anímico (psíquico-emocional) e o espiritual (individualidade), buscando a harmonia entre o pensar, o sentir e o querer, ao mesmo tempo em que tenta ampliar sua cosmovisão, fazendo com que perceba sua ligação não só com outros seres, mas também com o universo do qual faz parte.

O querer (agir) é trabalhado através das atividades corpóreas das crianças em quase todas as aulas.

O sentir é estimulado na constante abordagem artística e nas atividades artesanais específicas para cada idade.

⁴ Texto elaborado pela Federação das Escolas Waldorf. Disponível em www.federacaoescolaswaldorf.org.br

O pensar é cultivado paulatinamente, desde a fantasia incentivada por meio de contos, lendas e mitos – no início da escolaridade –, até o pensar abstrato rigorosamente científico do ensino médio. Em vez de estimular precocemente no aluno o pensar abstrato (intelectual), deve-se procurar desenvolver nesse aluno criatividade, flexibilidade, responsabilidade e capacidade de questionamento, que o torne apto a viver bem num mundo em transformação.

Nas escolas Waldorf, esta visão deve permear todo o ensino, do jardim ao ensino médio. Cada fase do desenvolvimento deve ser apoiada pelo currículo e trabalhada de acordo com suas características antropológicas, de modo que o saber não seja o fim último a ser atingido, mas um meio para que o aluno alcance harmonia e estabilidade em seu processo de autoconhecimento e conhecimento da realidade exterior.

A meta, enfim, da Pedagogia Waldorf, o seu desafio, enquanto proposta pedagógica é assumir uma prática coerente com a meta de “[...] desenvolver seres humanos livres, capazes, por eles próprios, de dar sentido e direção às suas vidas.” (STEINER apud FEWB, 1998. p. 2)

1.4.1 A Filosofia da Liberdade

A preocupação em formar homens livres, com efeito, está no cerne da Pedagogia Waldorf. Em uma palestra que realizou em Oxford, em 1922, ao definir “as três regras de ouro” para um professor Waldorf, mais uma vez Steiner toca na questão da liberdade. Eis as três regras: “receber a criança em agradecimento ao mundo de onde ela vem; educar a criança com amor; conduzir a criança através da verdadeira liberdade que pertence ao Homem”.

Se o escopo da Pedagogia Waldorf é formar homens livres, sendo papel do professor conduzir seus alunos nesse processo, cumpre verificar o que Steiner entende por liberdade.

No livro “Filosofia da Liberdade”, lançado em 1893 e que Rennó considera “um marco” na obra do autor (RENNÓ, 1998. p. 11), Steiner se pergunta se o homem é

um ser espiritual livre em seu pensar e atuar ou está predeterminado pelas leis da natureza. Pode o homem ser livre ou é a liberdade “apenas uma ilusão que nele surge, porque ele não considera os condicionamentos e mecanismos dos quais dependem a sua vontade como um acontecimento natural qualquer?” (STEINER, 1995. p. 9)

Por esse questionamento inicial de Steiner, pode-se perceber que, para ele, a questão da liberdade humana está vinculada aos processos cognitivos e à natureza do pensar.

Em “A Filosofia da Liberdade”, Steiner propõe uma ciência espiritual, que seria elaborada nos moldes dos métodos exatos da ciência natural, mas considerando, como objetos de cognição, não apenas o mundo sensório, mas também o supra-sensorial. “Para mim,” declarou, “falar sobre limites de cognição não fazia sentido. Cognição significava para mim o reencontro, no mundo percebido, dos conteúdos do espírito vivenciados pela alma.” (STEINER apud HEMLEBEM, 1989. p. 65-66)

Para Steiner, conforme avaliou Hemleben (1989, p. 67) “a tarefa de transpor os limites da cognição estava intimamente ligada ao problema da liberdade humana”. Em outras palavras, a verdadeira liberdade está condicionada a um pensar livre e vivo, que ele entende como um pensar liberto dos sentidos, ou seja que não se limita aos fatos exclusivamente observáveis e apreendidos por medida, número e peso, pois, como esclarece Hemleben, para Steiner,

[..] nunca o mundo sensório representa a realidade toda. Somente a atuação do pensar vivo, que não se atém cegamente às guias de percepção sensória e, sim, desenvolve-se em uma atividade espiritual como um pensar livre dos sentidos, é capaz de elevar, através de um ato cognitivo, a meia-verdade do mundo sensório à totalidade da realidade. Na atividade desse pensar, livre dos sentidos, o ser humano ultrapassa, no espírito, aqueles limites que, desde os tempos de Kant, eram reconhecidos como definitivos e intransponíveis para a gnosiologia do século XIX. (HEMLEBEM, 1989. p. 65)

Rennó (1998) nos auxilia a compreender melhor o processo cognitivo, na visão de Steiner. Refere-se a quatro estágios, de que se compõe a vida individual:

O primeiro é o da Percepção relacionada aos sentidos físicos. Neste estágio as percepções convertem-se em vontade, de modo espontaneamente imediato, sem intervenção de conceitos ou sentimentos, praticamente da mesma forma como os impulsos mais primitivos determinam os atos de vontade. Este modo de reação é denominado “tato”. O “tato” se converte em disposição caracterológica quando freqüentemente se reage desta forma a uma percepção. O segundo estágio é o do Sentir. Aqui as percepções são acompanhadas por sentimentos como, por exemplo, orgulho, compaixão, vingança, etc., e estes se convertem em impulsos. No terceiro estágio, encontra-se o Pensar e Representar, em que representações ou conceitos se convertem em motivos para a ação. Representações já existentes na mente atuam como modelos determinantes para as decisões futuras do indivíduo, e passam a tomar parte de sua disposição caracterológica. Este patamar é denominado experiência prática. O último estágio constitui o pensar conceitual, sem referência a um conteúdo perceptual determinado, também chamado razão prática. `Determinamos o conteúdo de um conceito mediante pura intuição, a partir da esfera ideal. Este conceito não contém em si, de imediato, qualquer referência a percepções determinadas... Quando atuamos sob a influências de intuições, o pensar puro constitui o impulso de nossa ação.` (Steiner, 1979. p. 122), não havendo neste caso participação dos impulsos provenientes da disposição caracterológica. (RENNÓ, 1998. p. 17-18)

Quando permite que os impulsos provenientes da disposição caracterológica, interfiram indiscriminadamente no seu raciocínio e determinem o seu atuar, o ser humano é servo. “Neste caso,” completa Hemleben, (1989, p. 67) “não é ele próprio que atua, mas a qualidade impessoal das emoções que o determinam.”

Ele deixa o não-espiritual atuar. Sua essência espiritual só atua se ele encontra os impulsos de seu atuar como intuição moral, no âmbito do seu pensar extra-sensorial. Aí é ele próprio que atua, e ninguém mais. Aí ele é um ser livre que atua por impulso próprio. (STEINER apud HEMLEBEN, 1989. p. 67).

Conclui-se, então, que, para Steiner, o grau de liberdade de uma pessoa é determinado pela qualidade do seu pensar.

Ser livre significa poder determinar por si próprio, através da fantasia moral, as concepções (motivos) que estão na base do atuar. A liberdade é impossível quando algo fora de mim (um processo mecânico ou um Deus extraterreno apenas revelado) determina minhas representações morais. Somente estou livre quando eu mesmo produzo essas representações; não estou quando

posso executar os motivos inculcados em mim por outro ser. Um ser livre é aquele que poder querer o que ele próprio considera correto. (HEMLEBEM, 1989. p. 67)

Adiante, ele traz detalhes sobre a faculdade que chama de “fantasia moral”.

Ela é a fonte para o atuar do espírito livre. Por isso, em realidade, somente homens com fantasia moral são eticamente produtivos. Os simples pregadores de moral, isto é, as pessoas que imaginam normas éticas sem poder condensá-las em representações concretas, são moralmente improdutivas. (HEMLEBEM, 1989. p. 67).

Um ser livre é o que consegue vivenciar um “individualismo ético”, em que, como explica Rennó, “o conteúdo intuitivo, que se constitui no conjunto das idéias ativas em cada indivíduo, é dirigido para a ação e manifesta-se por si mesmo, sem subordinar-se a um código moral pré-estabelecido.” (RENNÓ, 1998, p. 19).

Resume sua filosofia da liberdade, afirmando que ela se fundamenta “numa vivência que consiste numa comunicação da consciência humana consigo própria. A liberdade é exercitada no querer; no sentir é experimentada; no pensar é reconhecida. Porém, para alcançar isto, não deve a vida ser perdida no pensar.” (HEMLEBEN, 1989. p. 68).

1.4.2 – O Educando e o seu desenvolvimento através dos setênios

Na construção de qualquer pedagogia, é determinante a concepção que seus idealizadores possuem da entidade humana. Pela Antroposofia, como já foi dito anteriormente, o homem é constituído de três elementos: corpo, psique ou alma e o eu ou individualidade.

Assim, a Waldorf, como outras pedagogias, busca o desenvolvimento integral e harmonioso de todas as capacidades da criança, mas vendo-a sempre não apenas como ser corporal, psíquico e social, mas também espiritual, como uma entidade, enfim,

caracterizada por uma trimesbração. Dessa concepção da entidade humana pela Antroposofia, resulta como meta da sua pedagogia formar e cultivar no educando a vontade, a sensibilidade e o intelecto.

Para realizar tal tarefa, ou seja, para auxiliar os alunos a desenvolverem o pensar, o sentir e o querer, a Pedagogia Waldorf utiliza como base o conhecimento do homem e suas etapas de desenvolvimento com suas leis e ritmos próprios. Estas etapas compreendem períodos de sete anos chamadas setênios. Cada setênio apresenta características bem distintas, uma vez que, em cada fase, o educando vivencia interesses, perguntas e necessidades específicas e é preciso responder às expectativas da criança e do jovem no momento certo para que a aprendizagem adquira um caráter significativo.

E, ao levar em conta as diferentes características das crianças e jovens, segundo sua idade aproximada, as escolas Waldorf abordam um mesmo assunto várias vezes durante o ciclo escolar, mas nunca da mesma maneira de modo a respeitar a capacidade de compreensão da criança.

Steiner afirmava que, ao observar a vida da criança,

[...] de todas as forças que inicialmente têm a ver com o desenvolvimento do ser humano no começo da vida terrena, somos levados a distinguir nitidamente três épocas distintas de vida. E, só quando exercitarmos o conhecimento do ser humano de modo a olharmos as particularidades de cada uma dessas épocas, é que se tornam realmente possíveis o ensino e a educação apropriados, ou melhor, em conformidade com o ser humano. (STEINER, 1974. p. 25).

Para complementar a temática, temos ainda,

Esta observação, fundamentada no conhecimento profundo das características evolutivas e no conhecimento da conquista paulatina de consciência, requer que a ação pedagógica promova, facilite e maximize a aprendizagem e dê resposta aos interesses, perguntas latentes e necessidades concretas da criança. Pois é só respondendo à expectativa presente no educando que a aprendizagem adquire caráter significativo. A educação assim entendida transcende a mera transmissão de conhecimentos e se converte em sustentação do desenvolvimento integral do educando, cuidando que tudo o que se faça tenha como meta a formação de sua vontade e o cultivo de sua

sensibilidade e intelecto. Em consequência, a Pedagogia Waldorf organiza os conteúdos curriculares no tempo e no ritmo adequados à situação evolutiva específica, cultivando a ciência, a arte e os valores morais e espirituais.⁵

O primeiro setênio vai do nascimento até a troca dos dentes, por volta dos 7 anos. Nessa primeira fase, a criança é em alto grau um ser sensório, que absorve com intensidade tudo o que lhe chega do seu meio ambiente. Dentro da concepção do que Steiner chama de ciência espiritual, a criança no primeiro setênio capta desta forma as impressões externas, pois, nessa fase inicial de sua vida, ela não está tão intimamente ligada ao seu corpo quanto ficará mais tarde. “Ela vive”, diz Steiner, “com o espiritual-anímico mais solto no ambiente. Por esse motivo, tudo o que vem do meio ambiente é assimilado.” (STEINER b, 2004. p. 29).

Detalhando esta questão, Steiner explica que, para a ciência espiritual, o corpo físico que se herda de seus pais é apenas uma parte da entidade humana.

Pois a outra parte da entidade humana, que se une ao que vem do pai e da mãe, desce do mundo espiritual-anímico como uma entidade espiritual-anímica. Essa entidade, entre a vida terrena anterior e a atual, passou por um longo período entre a morte e um novo nascimento. Ela teve vivências no âmbito espiritual durante esse percurso de vida entre a morte e o novo nascimento do mesmo modo como nós temos vivências terrenas entre o nascimento e a morte por meio de nossos sentidos, por meio de nosso entendimento, por meio das sensações transmitidas ao nosso corpo pela vontade. Essa entidade, possuidora das vivências experimentadas espiritualmente, desce, liga-se inicialmente de um modo solto com o físico do ser humano durante a fase embrionária e continua, praticamente solta na primeira fase que vai do nascimento até a troca dos dentes, e fica, de certo modo, exteriormente como uma aura que flutua em torno do ser humano. [...] Por esta entidade ainda estar ligada à corporalidade física ainda de modo mais solto do que mais tarde, como é o caso do ser humano, é que a criança vive muito mais fora de seu corpo do que o adulto. (STEINER b, 2004. p. 29).

Essa concepção do ser humano como um ser físico-anímico-espiritual e de como ele, em razão de tal constituição, se desenvolve durante os três setênios precisa ser conhecida para que se possa compreender porque, nas escolas Waldorf, se solicita

⁵ Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br>, acesso dia 19.02.2008 às 16h 20.

do professor da educação infantil um cuidado constante com o que pensa, sente, faz e fala na frente de seus alunos. Para Steiner,

[...] trata-se de estar realmente consciente de que tudo o que vive no meio ambiente em forma de movimento continua vibrando dentro da criança. [...] A criança pressente, a partir do que fazemos em seu meio ambiente, quais os pensamentos que fundamentam um movimento da mão ou um gesto. Ela o pressente, é claro, não porque o gesto em si o indica, mas por uma união interior muito mais móvel da criança com o adulto; mais móvel do que mais tarde, quando ela, adulta, está diante de um adulto. E é por isso que não podemos nos permitir pensar e sentir, na proximidade da criança, senão aquilo que possa continuar vibrando na criança. (STEINER b, 2004. p. 35-36).

No primeiro setênio, a criança mobiliza todas as suas energias para o desenvolvimento do seu corpo físico e, por isso, essa fase é marcada por uma intensa atividade corporal. Caracteriza, também, esse período o fato de ela se encontrar extremamente aberta para as influências do ambiente que a circunda, absorvendo sem resistência anímica tudo o que lhe chega desse mundo exterior, na medida em que seu mundo interior se caracteriza por uma ingenuidade paradisíaca, onde a linha entre o bem e o mal não é muito nítida. E, porque todos os seus órgãos de percepção sensória estão abertos e em função da intensa atividade em seu interior, ela responde com a repetição dos estímulos vindos do ambiente exterior através da imitação.

Essa imitação é a grande força de que a criança no primeiro setênio dispõe para a aprendizagem, inclusive a do falar, do fazer e o do certo e errado. E é ainda por imitação, uma imitação mais sutil, que, se bem que de forma inconsciente, ela cria as bases de sua moralidade futura. No primeiro setênio, a criança tem muitos amigos, porém as amizades ainda são bastante superficiais, sendo muito mais destinadas a trazer o outro para o seu próprio mundo e brincar. Durante essa fase, a relação mais importante com o mundo exterior transcorre de fora para dentro e as experiências adquiridas ainda não são centralizadas no eu, ou seja, no centro de sua consciência.

O segundo setênio abrange o período que vai da troca dos dentes até a maturidade sexual, isto é, dos 7 aos 14 anos, aproximadamente. Steiner compara o fenômeno físico dessa troca de dentes com o que ocorre na intimidade da criança.

Do mesmo modo como o dentinho de leite que está no corpo é empurrado para fora por aquele que quer se por em seu lugar, podemos ver como algo que pertence à individualidade do homem impele-se para fora e expulsa o herdado, e o mesmo acontece com todo o organismo humano. Nos primeiros sete anos ele era o molde resultante das forças terrenas. Esse organismo é repelido do mesmo modo como repelimos as unhas quando as cortamos, o cabelo e assim por diante. E, assim, como o exterior é constantemente repelido, o ser humano inteiro será renovado com a troca dos dentes. Só que esse segundo homem, que substitui inteiramente o primeiro que recebemos pela hereditariedade física, é formado agora pela influência das forças que o ser humano traz consigo de sua vida pré-terrena. (STEINER b, 2004. p. 30).

A partir dos sete anos, o ser humano torna-se interiormente firme, não deixando mais que o mundo exterior vibre com tanta intensidade na sua organização. Os sentidos assumem a sua autonomia e o que vem do meio ambiente não é mais recebido passivamente, mas é transformado em imagens.

Entre a troca de dentes e a maturidade sexual, a criança é um artista, mesmo que seja de maneira infantil. [...] Como a criança agora exige receber tudo de modo imagético artístico, o professor, o educador tem de se colocar diante da criança como uma pessoa que leve tudo a ela como um formador artístico. Esta é a condição que deve ser imposta ao educador e ao professor de hoje, o que precisa fluir para dentro da arte de educar. Entre a troca dos dentes e a maturidade sexual, o artístico tem de ser um acontecimento entre o professor, o educador e o ser humano em crescimento. Para isso, como professores, temos de superar muitas coisas. Pois nossa civilização e nossa cultura, que primeiro nos envolvem exteriormente, são de tal modo que só valorizam o intelecto, ainda não valorizam o artístico. (STEINER b, 2004. p. 37).

No segundo setênio, a criança começa a canalizar suas forças para o seu desenvolvimento anímico. Na medida em que se libertam da vida puramente corporal, as energias infantis reaparecem sob a forma de boa memória, fantasia, prazer em repetições rítmicas e freqüentemente em desejo de conhecer imagens de caráter universal.

O pensamento da criança dessa fase brota mais das energias do coração do que da cabeça, como se fosse um sentimento que pensa, algo muito diferente do pensar analítico e especulativo do adulto. Enquanto no primeiro setênio, a grande força

para aprender é a imitação, no segundo setênio, essa força é a capacidade de vivenciar imagens interiores intensamente. Essas imagens falam aos sentimentos da criança e é através delas que ela se conecta aos conteúdos apresentados.

No transcorrer do segundo setênio, por volta dos nove anos, a criança começa a experimentar uma distância entre ela e os adultos e entre ela e o mundo e este distanciamento a leva, ainda que inconscientemente, a questionar a autoridade dos mais velhos, ao mesmo tempo em que busca razões para admirá-los como forma de se sentir segura. Por volta dos dez / doze anos, quando o seu corpo começa a perder as características da infância, ela também adquire uma nova capacidade de raciocinar, tornando-se mais crítica. Por volta de doze anos, mostra-se capaz de compreender as relações de causa-efeito, tomando suas próprias vivências como referência para a compreensão de fatos e fenômenos.

Em termos de relações sociais, a criança no segundo setênio costuma ser amigável e justa com os colegas, denotando pautar sua conduta por noções de moral e honra.

O final desse setênio, entre 12 e 14 anos, coincide com a puberdade e o que se observa é que os processos de transformação do corpo perturbam a harmonia da vida anímica. É um momento de desequilíbrio pelo conflito gerado pela antipatia aos valores tradicionais até então aceitos. Por um lado, essa resistência a tudo o que até agora estava estabelecido causa uma grande inatividade, uma preguiça; por outro, todos os processos corpóreos exigem muita atividade física.

No terceiro setênio (14 a 21 anos), o jovem inicia uma relação totalmente nova com o mundo, pois as energias anímicas tornam-se independentes e, uma vez liberadas, elas possibilitam o pleno desenvolvimento das forças do pensar lógico, analítico e sintético. O jovem passa a buscar respostas às perguntas existenciais que surgem, oscilando entre a esperança e o medo de fracassar.

É também típica dessa fase a angústia da solidão, que se torna positiva na medida em que é a partir dela que o jovem procura o caminho que o conduz ao próximo e à sua própria identidade. Surgem daí o movimento de buscar experiências junto a outros jovens e a necessidade de sentir-se protegido pelo grupo de amigos. Nessa busca de apoio entre seus amigos, esse jovem não prescinde do apoio dos mais

velhos, mas espera dos adultos respeito aos seus pontos de vista e não imposição autoritária.

No terceiro setênio, o jovem, além de despertar para o amadurecimento sexual, vive o despertar para a realidade da Terra. Desenvolve-se nele a capacidade de amar profundamente, não apenas o sexo oposto, mas toda a humanidade. É nesse momento que surgem no jovem o idealismo, a busca pela verdade, a vontade de mudar o mundo e torná-lo mais fraterno. Sente-se socialmente responsável e motivado a lutar pelos seus ideais. Nesse clima, o jovem prepara-se para escolher uma profissão para, através dela, atuar na vida social e materializar seus sonhos.

1.4.3 – O professor Waldorf

Nesse processo de desenvolvimento através dos setênios, a Pedagogia Waldorf enfatiza a importância da relação aluno-professor. Steiner acreditava que a personalidade do professor atua sobre os sentimentos e emoções dos alunos e que essa influência varia dependendo da fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram. Durante os primeiros sete anos de vida, ou primeiro setênio, é a índole ou maneira de ser do educador que atua sobre a criança. No segundo setênio, dos 8 aos 14 anos, é a vida temperamental do professor e as emoções que dela irradiam que agem sobre os alunos. E, no terceiro setênio, dos 15 aos 21 anos, é o eu do educador, sua personalidade moral e intelectual que age sobre os alunos.

Desta forma, exigem-se qualidades e capacidades específicas para os professores de cada setênio, cuja atuação deverá levar em conta os três princípios pedagógicos elaborados por Steiner: a imitação, no primeiro setênio; a autoridade amorosa, no segundo; e o juízo próprio, resultado da observação e da vivência própria, no terceiro.

Nas escolas Waldorf, da primeira até a oitava série, existe a figura do professor de classe, que, idealmente, deverá acompanhar a mesma turma durante todo este período, ministrando as matérias para as quais não há necessidade de uma formação específica e outras como trabalhos manuais, educação física, etc. se ele

possuir preparo para tanto. Nessa fase de desenvolvimento, compreendida entre a mudança de dentição e a puberdade, os professores de classe, segundo Margarethe Heinrich, (apud UNESCO,1994. p. 44) “garantem a continuidade da vivência das relações humanas.” Ao trabalharem todos os dias com os seus alunos, desenvolvem com eles, diz Heinrich, “uma relação particular de confiança” e “através dela surge uma autoridade natural, a única a poder criar o clima de abertura e de atenção indispensáveis para aprender.” (apud UNESCO,1994. p.44).

O objetivo desta convivência íntima e prolongada é, também, possibilitar que o professor acompanhe o desenvolvimento de cada um dos seus alunos. Ao ensinar várias matérias, ele terá condições de descobrir os pontos fortes e fracos de seus alunos, e, assim, ser capaz de estimulá-los nesses pontos fortes e ajudá-los a superar os fracos e até compensando uma coisa pela outra.

O contato com o professor de classe ao longo de anos permite, ainda, que o aluno receba uma visão de mundo homogênea marcada por uma presença que se tornou próxima e querida. Paralelamente, espera-se que o professor estabeleça um contato estreito com os pais, uma vez que a experiência nas escolas Waldorf tem demonstrado que a existência de uma comunidade de pais e professores tem efeitos benéficos sobre o desempenho dos alunos.

O professor de classe pode ser visto como um símbolo do espírito Waldorf, mas a partir da nona série, quando os alunos, agora com 14 ou 15 anos, se opõem a qualquer tutela, ele é substituído por professores especializados que ficarão responsáveis pelas diferentes matérias. A convivência íntima e prolongada e o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno até então propiciada pelo professor de classe é agora assumida por um tutor, que mantém contato permanente com os alunos para conhecer seus problemas e ajudar na solução, assumindo também o papel de elemento de ligação entre a turma e a escola.

Desta forma, cada turma no ensino médio de uma escola Waldorf tem esse tutor, que idealmente será o mesmo até a conclusão do curso. Este professor é indicado pela escola e a sua função de orientador de uma classe e de coordenador de suas atividades e projetos acontece independentemente das aulas de sua matéria. Ele deve reunir-se com os alunos regularmente uma vez por semana para discutir os assuntos de

interesse do grupo e esporadicamente se houver necessidade. Espera-se do tutor que norteie sua atuação no sentido de ajudar os jovens a desenvolverem senso de responsabilidade e autonomia e, para tanto, precisa estabelecer um relacionamento com eles pautado na confiança e no respeito.

Quando os professores de matéria e o tutor assumem a execução curricular o aluno começa a vivenciar o ensino médio da escola Waldorf. Legalmente, ele está na nona série do ensino fundamental, segundo a organização do ensino nacional, e assim figura na documentação expedida a partir dos registros escolares. Na execução curricular ele entrou num universo de relações e práticas que caracterizam o ensino médio e que, nas escolas Waldorf, incorpora às três séries convencionais a nona série do ensino fundamental.

Os requisitos para que um educador se transforme num bom professor Waldorf são três. Espera-se que tenha um conhecimento profundo do ser humano, o que inclui o conhecimento da Antroposofia e do desenvolvimento do ser humano através dos setênios; que o seu comportamento social em relação aos alunos tenha como base o amor e que ele apresente qualidades artísticas, não necessariamente que seja um pintor, músico ou poeta, mas que desenvolva a fantasia e criatividade que caracterizam o verdadeiro artista. No ensino médio, além desses requisitos, espera-se que possua conhecimentos específicos aprofundados e que transpareça, durante as aulas, interesse genuíno e apaixonado pelas matérias e assuntos com que esteja trabalhando com sua turma.

Alcançar o desempenho adequado é o grande desafio para o professor que é absorvido pela escola Waldorf. Supõe um intenso processo de formação continuada, uma vez que não recebeu, na formação acadêmica nem desenvolveu em sua prática pedagógica nas demais escolas, estes requisitos. Em duas situações a necessidade de adequação ao perfil do professor Waldorf é considerada: no processo de escolha do candidato e na formação para embasamento teórico-prático ao seu desempenho.

O processo seletivo é feito com especial cuidado. Tão importante quanto o currículo acadêmico é o diálogo franco e profundo com o candidato. O entrevistador conduzirá a entrevista com sensibilidade e perspicácia para perceber as possibilidades de o professor harmonizar-se com os fundamentos antroposóficos da Pedagogia

Waldorf, bem como da dinâmica de atuação para execução do currículo. A inserção na equipe docente se dá quando existe abertura para mudanças e disposição favorável para construir sua prática pedagógica a partir da perspectiva antroposófica.

O embasamento teórico-prático ao seu desempenho acontece através dos estudos, do trabalho em equipe e da assessoria pedagógica que lhe é proporcionada pela coordenação de grau a que estará vinculado: educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio. Além da iniciativa pessoal como autodidata, o estudo é realizado sistematicamente em curso de formação e em encontros semanais dos professores do nível de ensino. Esporadicamente e distribuídas ao longo do calendário escolar, acontecem palestras, ciclos de estudos, oficinas com profissionais experientes oriundos de outros Estados ou Países.

O trabalho em equipe se constitui num laboratório de construção da proposta de trabalho coletiva e individual. Semanalmente se reúnem os professores do mesmo nível de ensino com seu coordenador para relato e avaliação dos trabalhos realizados e prospecção dos vindouros. Estes encontros se denominam conferência pedagógica e fazem parte da jornada semanal de trabalho do professor. Em alguns eventos comuns a toda a escola, como as quatro culminâncias curriculares do ano com seus profundos significados formativos (Páscoa, Festa da Lanterna, Primavera e Natal), se reúnem todos os níveis de ensino na conferência geral.

A formação do professor Waldorf se dá também no atendimento individual, circunstancialmente em situações emergenciais do cotidiano escolar com os fatos da convivência com os alunos ou pelo desdobramento de sua proposta. É interlocutor para este suporte um colega que já tenha passado por experiência similar ou o coordenador do nível de ensino. Dirimir dúvidas, buscar alternativas de solução, oferecer material de consulta, são as possibilidades que se lhe oferecem.

As jardineiras que atendem a educação infantil, o professor de classe que acompanha a mesma turma da 1ª à 8ª série do ensino fundamental (1º ao 8º ano da pedagogia Waldorf) e o professor de matéria que atende a 9ª série do ensino fundamental e a 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio (9º ao 12º ano da pedagogia Waldorf) bem como as turmas do ensino fundamental em habilidades específicas como a educação física, trabalhos manuais, música, inglês, espanhol, teatro, artes, e o tutor

que acompanha a turma do 9º ao 12º ano, compõem o universo de professores que a Escola Waldorf conta para executar sua proposta pedagógica.

1.4.4 – O currículo e o ensino por épocas

O currículo, nas escolas Waldorf, procura um equilíbrio sadio entre conteúdos conceituais, atividades artísticas e atividades corporais. Ancorado nos princípios básicos da Antroposofia, o currículo Waldorf não é rígido; ele varia de acordo com a cultura e a legislação do país no qual a escola está inserida, efetuando as necessárias adequações.

O professor Waldorf deve, também, em suas aulas zelar pelo realismo, trabalhando com situações concretas. A recomendação é que os conhecimentos, isto é, as informações devem ser encarados como um meio para se chegar à formação do aluno, e não como um fim em si mesmos. Importa descartar tudo o que é apenas conhecimento inútil, abstrato, enciclopédico, sem relação com a vida. Deve-se evitar abarrotar a memória do aluno com dados mortos que podem ser encontrados em qualquer enciclopédia e que pesam na memória sem contribuir para o crescimento do aluno. Isto não quer dizer que nas escolas Waldorf os conteúdos com que os alunos trabalham sejam pobres.

Ao contrário, segundo avaliação de Lanz, a escola Waldorf transmite “conhecimentos em grande quantidade; transmite-os em maior riqueza e diversidade do que a escola comum, pois não se limita a um programa mínimo de matéria, mas visa a criar, dentro da sala de aula, uma imagem do mundo.” (LANZ, 2000. p. 94)

Steiner se preocupou com a questão dos currículos por considerar os conteúdos programáticos tradicionalmente estipulados pelos órgãos competentes alemães, no seu caso, inadequados na medida em que privilegiavam um ensino muito “intelectual”. “O principal erro hoje”, dizia Steiner (2003. p. 133) “pertinente ao ensino entre os sete e os doze anos de idade é o fato de este ser ministrado muito intelectualmente”, e o “excesso de abstrações terríveis” produzia, na sua avaliação, uma juventude “muito envelhecida por causa de uma educação mal conduzida.” (2003.

p. 134). Lembrou que as escolas Waldorf teriam dificuldades em conciliar um currículo ideal do ponto de vista da Pedagogia com os currículos externos, impostos pelas legislações específicas, apontando que concessões teriam que ser feitas, pois reconhecia que não se pode “arriscar que nossos alunos, ao terminarem a primeira ou a segunda série, não estejam no mesmo nível das crianças ensinadas e educadas externamente.”

[...] desse mundo social circundante irradiará algo que estará continuamente contrariando o eventual currículo ideal desta escola. Mas então só seremos bons professores na escola Waldorf conhecendo as relações entre o currículo ideal e aquilo que por ora o nosso ainda deve ser por força da influência do mundo social externo. (STEINER, 2003. p. 133).

Nesse sentido, as escolas Waldorf, ao redor do mundo, ministram os currículos exigidos legalmente, mas os enriquecem e os complementam para cumprirem os princípios da Pedagogia e, mesmo ao trabalhar esses conteúdos, procuram fazê-lo dentro desses princípios.

Ainda em termos de currículo, uma das peculiaridades da educação Waldorf é o ensino por épocas.

Ao invés de se ter uma determinada matéria distribuída pelo ano letivo, esta é lecionada de forma concentrada durante uma época: duas horas por dia, de preferência as duas primeiras, são dedicadas durante algumas semanas a essa matéria. O resto das aulas é constituído de matérias artísticas, artesanais, educação física, música, línguas estrangeiras, etc. Terminada a época, a matéria em questão desaparece do horário e é substituída por outras. [...] Qual a vantagem desse sistema? Durante várias semanas, em vez de terem sua atenção constantemente transferida de uma matéria para outra, os alunos vivem dentro do mesmo assunto. A identificação e o interesse são muito maiores. O aproveitamento – como a experiência de muitas décadas comprova – é consideravelmente melhor. Para o professor, há uma considerável economia no preparo e uma facilidade de planejamento, além de um engajamento emocional que beneficia a qualidade do ensino. Depois das aulas de época, vêm, para cada dia, as aulas que não são dadas dessa forma: línguas estrangeiras, ginástica, euritmia, religião, artes e artesanato. [...] Para as matérias que necessitam de exercitação – a matemática, por exemplo -, existem, além das épocas, aulas semanais de treino em que a matéria nova é ensinada. Outras matérias – por exemplo, as artísticas e artesanais – exigem a repetição constante das operações, que só dessa maneira se transformam em capacidades práticas. (LANZ, 2000. p. 102-103).

A Federação das Escolas Waldorf no Brasil assim explica o ensino em épocas:

Entende-se por época um período de três a quatro semanas nas quais uma matéria se converte em tema principal, desenvolvido pelo professor de classe durante as duas primeiras horas do dia escolar, segundo o princípio de unidade formativa transdisciplinar. Seleciona-se um tema fundamental em torno do qual se desenvolvem os conteúdos da matéria com o apoio total das disciplinas curriculares. Concluído esse período, outra matéria passa a ocupar o papel principal e assim sucessivamente, alternando-se épocas de português, matemática, história, geografia, ciências e artes que são as matérias que recebem o tratamento metodológico em épocas. As demais matérias que compõem o currículo da Pedagogia Waldorf estão articuladas de forma a garantir a complementaridade da aula em época, formando um todo orgânico, sob a perspectiva interdisciplinar. Isto não implica a modificação do total de horas do calendário anual, e sim uma redistribuição que visa a um melhor aproveitamento do tempo. (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 1998. p.25).

Levando os alunos a vivenciar intensamente cada matéria, o ensino em épocas, segundo a Pedagogia Waldorf, favorece um maior aprofundamento dos assuntos, na medida em que lhes possibilita receber os conteúdos de forma não fragmentada.

Essa organização oferece a possibilidade de elaborar unidades formativas maiores e mais coerentes, de conservar o interesse dos alunos por um tempo mais prolongado e de chegar a um maior aprofundamento dos temas, o que se torna quase impossível com a atomização do horário. [...] Ao comparar a época com a hora-aula, quanto a manejo do tempo, cabe destacar que durante a época evita-se a pressão do tempo e o atropelo para a realização do trabalho escolar e, portanto, favorece-se a criação de um clima tranquilo e distendido. Por último, suprime-se a ruptura no trabalho, a troca freqüente de docentes e propicia-se um uso temporal altamente econômico. (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 1998, p. 26).

A estruturação do currículo em épocas se baseia na seqüência rítmica do processo ensino-aprendizagem que compreende o reconhecimento, a compreensão e o domínio dos conteúdos. No primeiro momento, o aluno deve vivenciar, observar e

experimental. No segundo, recordar, descrever, caracterizar, anotar. No terceiro, processar, analisar, abstrair, generalizar.

Essas etapas não devem ser cumpridas em apenas uma aula, importando haver um intervalo entre as duas primeiras e a terceira.

Precisa-se levar em conta que não se deve chegar em uma só aula à “consolidação do resultado” da terceira fase. Depois da vivência (1) e da descrição (2), intercala-se uma pausa, por meio da qual o aluno pode-se distanciar, também durante a noite, daquilo que assimilou. O último passo é dado apenas no dia seguinte. Dessa maneira, a Pedagogia Waldorf procura respeitar a polaridade entre sono e vigília, já que o desenvolvimento de capacidades não apenas cognitivas, mas também anímicas, pressupõe a polaridade entre aprender e esquecer, entre consciência e a inconsciência, entre vigília e sono. Pelo exercício, pela união artística e prática do que foi assim aprendido, alcança-se o princípio da Pedagogia Waldorf, que é fazer com que o ser humano inteiro participe do processo de aprendizagem. (RICHTER, 2002, p. 9 e 10).

A opção pelo ensino por épocas também se baseia no estudo sobre os tipos de memória e como eles funcionam. LIEVEGOED (1994), ao estudar as fases evolutivas do pensar, refere-se a três memórias: memória local, memória rítmica e memória consciente ou abstrata.

A memória local é a mais primitiva e surge na criança, antes do três anos, antes da consciência do eu. Ela se relaciona com a vontade e, com o passar do tempo, vai-se conservar nas camadas mais profundas da alma. É chamada de memória local porque se manifesta com relação a lugares. O autor explica que

uma criança de dois anos e meio, por exemplo, que esteve em determinado ambiente e realizou determinados atos ainda não pode produzir uma lembrança consciente deles. Porém, se algum tempo depois for levada ao mesmo ambiente, mostrará por seu comportamento que ainda o conhece e sabe onde se encontram os vários objetos e o que foi feito com eles. (LIEVEGOED, 1994. p. 115).

Enquanto essa memória local está relacionada à nossa vida volitiva inconsciente, a memória rítmica está ligada ao sentir. Ela é menos inconsciente do que

a local, mas a criança, ainda que guarde certas coisas, não se lembra delas abstratamente. Ela pode ser observada entre os 4 e 5 anos de idade. Coincide com a fase de fantasia criativa e se manifesta por atos rítmicos. Nesse momento, a criança grava o que aprende através da repetição rítmica de gestos e sons e essa capacidade deveria, na avaliação de Lievegoed, ser melhor aproveitada nas escolas.

Por volta dos nove anos, a memória rítmica vai sendo substituída pela memória consciente, que só se realiza após o despertar da consciência do eu. É um processo gradativo que se intensifica após a puberdade. Essa memória intelectual, define Lievegoed, “consiste na capacidade de reproduzir, em qualquer momento, o conteúdo de uma representação mental, independentemente de lugar ou ritmo.” (LIEVEGOED, 1994. p. 118)

Esse autor afirma que, desde o século XIX, o ensino tem apresentado a tendência para apelar precocemente para a memória intelectual e, dentro dessa tendência, se justifica a utilização do currículo fragmentado. Mas, se houver a preocupação em se recorrer também às outras camadas da memória, tal escolha já se torna discutível. Na sua opinião, o ensino por épocas e não apenas intelectual é mais adequado.

A criança sempre precisa de algum tempo para realmente estar familiarizada com uma matéria. É uma característica infantil, relacionada com o caráter repetitivo da função da memória rítmica, o fato de a criança querer continuar aquilo a que se ligou. Só assim ela pode relacionar-se com uma assunto com todas as fibras de sua alma, sendo só dessa maneira que a vida sentimental e o querer também são solicitados, tornando a própria criança produtiva. Não se pode, obviamente, ministrar um ensino intelectual da mesa matéria durante horas e semanas a fio. Depois de poucos dias as crianças sentiriam uma aversão total. Daí a necessidade de incluir no ensino desenhos, pinturas ou a elaboração de redações relativas à matéria, de modo que haja um equilíbrio entre a assimilação e a criação própria, qual uma sístole e uma diástole. Quando se consegue chegar a esse equilíbrio, a criança começa a viver dentro da matéria. Ela assimila o que recebeu numa semana, na semana seguinte, e pouco a pouco passa a sentir-se em casa em determinada área. O fim de uma época será então vivenciado como a conclusão de um período da vida, como o término de uma viagem numa região que se tornou algo familiar. A matéria fica descansando durante meses antes de ser novamente enfocada.” (LIEVEGOED, 1994. p. 119 e 120).

Àqueles que receiam que, no ensino por época, haja o esquecimento da matéria, Lievegoed responde que “o conteúdo de uma época volta à tona depois de breve recapitulação nos primeiros dias da época seguinte da mesma matéria.” (LIEVEGOED, 1994. p. 120).

Considera interessante que a matéria desapareça durante certo tempo das camadas superiores da consciência, permanecendo em repouso.

A solução dessas questões reside no seguinte mistério: os conteúdos desaparecidos da vida anímica atual continuam ativos em sua região adormecida e subconsciente. Aí se transformam em aptidões que se revelarão fecundas em áreas totalmente diferentes. A matemática que outrora aprendemos e esquecemos se transforma na capacidade do pensar lógico, possibilitando-nos tirar, em determinada situação, conclusões corretas. Se assim não fosse, poderíamos tranqüilamente eliminar oitenta por cento do currículo, pois não seriam guardados na memória mais do que vinte por cento. (LIEVEGOED, 1995. p. 120)

Da mesma forma que o professor Waldorf deve cuidar para que as informações tenham relação com a vida, ele deve proporcionar a seus alunos vivências que os coloquem em contato com as atividades primárias do homem tais como panificação, construção de casas, forjas, jardinagem, etc. Essas matérias enriquecem a formação do aluno, da mesma forma que as artes e os trabalhos manuais, que, na Pedagogia Waldorf, ocupam lugar de destaque.

A idéia não é formar artistas ou artesãos, mas proporcionar o contato com vários materiais e com diferentes atividades básicas da humanidade, tais como fiar, tecer, forjar, modelar, esculpir, pintar, etc. Tais atividades têm, também, uma finalidade pedagógica mais imediata, qual seja a de atuar sobre a vontade e sobre o senso estético do educando, que, para executá-las, precisa desenvolver a perseverança e o capricho.

Para compreender como a proposta curricular Waldorf funciona na prática, tomamos como referência a Escola Livre Porto Cuiabá, que é o espaço onde realizamos nossa pesquisa.

Na educação infantil, a Livre Porto recebe crianças a partir de dois anos, num espaço que, segundo a proposta da Escola, busca ser semelhante ao ambiente familiar desses alunos, em termos físicos e anímicos. Nessa fase, conforme está descrito no site www.elpc.com.br,

Na roda do dia, fazendo pão, modelando, cuidando da terra e de pequenos animais, vivenciando as cores na aquarela, ouvindo e dramatizando contos de fada com seus arquétipos e em tantas outras atividades, a criança fortalece o Eu, a vontade, enriquece a fantasia criadora, alicerçando o adulto de amanhã. Apreende o mundo pela imitação, captando o ambiente à sua volta: a linguagem, o gesto e inclusive a atitude e a postura moral de quem a rodeia. “O Mundo é Bom”, tema de fundo desse período de vida, torna a criança confiante para caminhar em direção ao futuro.⁶

Na educação infantil, além das matérias tradicionalmente oferecidas por todas as escolas, na Livre Porto são trabalhados sistematicamente e curricularmente contos de fada e fantasia; modelagem; pintura em aquarela e outras; musicalização; culinária; atividades lúdicas, espontâneas e dirigidas; vivências literárias; vivências fonéticas; teatro; cuidados com a terra; desenho; trabalhos manuais; e canto.

No ensino fundamental, que corresponde ao período entre a troca dos dentes e a maturação sexual, a educação da vontade já não ocupa o primeiro plano. A formação do sentimento e da índole tomam seu lugar e, nesse momento, o professor de classe representa um ponto de referência para o desenvolvimento da vida afetiva ainda instável.

A expectativa da Escola, de acordo com os princípios da Pedagogia Waldorf, é que o aluno aprenda de pessoas, pois “[...] é nelas que valores podem revelar-se e serem imitados. Moral e Ética não são isoladas em matérias, mas posturas que permeiam tanto o professor em seu trabalho, quanto a forma e o conteúdo estudado.”⁷

O currículo, propõe a Escola, deve ser permeado também pela arte e aulas artisticamente elaboradas, de modo a permitir que os alunos vivenciem os universos da matemática, antropologia, mineralogia, botânica, música, astronomia, português,

⁶ Disponível em: www.elpc.com.br, acesso dia 03.02.2008, às 15h.

⁷ Disponível em: www.elpc.com.br, acesso dia 03.02.2008, às 15h.

história, geografia e tantas outras áreas do conhecimento humano, de forma contextualizada e organicamente relacionados.

No ensino fundamental o pano de fundo é “O Mundo é Belo”, tema que deve estimular a curiosidade para conhecer as leis que regem o Universo, impulsionar a vontade para agir em favor da vida e a coragem para enfrentar as dificuldades que ela apresenta. Em resumo, o objetivo a ser alcançado no ensino fundamental é trazer conhecimento útil e vivo que constitua alimento para a estruturação do ser e para sua articulação com o mundo.

Além das matérias previstas na legislação, também fazem parte do currículo da Escola Livre Porto a antropologia; a astronomia; botânica; a mineralogia; a pintura, com utilização de várias técnicas; inglês; trabalhos manuais; a horticultura; a nutrição; flauta doce (soprano e contralto) e teoria musical; história da arte; teatro; atividades sociais; marcenaria; viagens de estudo; escultura; modelagem; e desenho de formas.

No ensino médio, partindo-se do pressuposto de que a vontade e o afeto, enquanto faculdades anímicas, já estão em certa medida formados, é o momento de trabalhar a razão que possa dirigir os alunos.

O professor, agora companheiro, é admirado por sua competência. O ensino deve estimular, em todos os sentidos, a vida do pensamento. Do fenômeno à conceituação, a Ciência, com as verdades nela intrínsecas, é cultivada avidamente. “O Mundo é Verdadeiro” é o tema de fundo para esta etapa do desenvolvimento.

As matérias da Base Comum Nacional são ampliadas pelas artístico-artesanal e outras tais como informática; modelagem; marcenaria; tecelagem; teatro; música; história da arte; canto; atividades sociais; agrimensura; inglês e espanhol; filosofia; pintura com várias técnicas; escultura; e viagens de estudo.

O ensino médio possui épocas especiais a cada ano, como a de agrimensura, a de Parsifal e o teatro que visam a atender à necessidade de pensar com exatidão, de trabalhar a responsabilidade na ação, a formação do juízo independente, do conhecimento vivo. O que se quer que os jovens desenvolvam no transcorrer do ensino médio é clareza e objetividade para olhar a vida e ciência e amor para a formação de uma consciência livre.

Entre as matérias especiais, vale a pena destacar o teatro, que acontece na oitava série e no terceiro ano. O trabalho de teatro é componente curricular adequado às necessidades próprias da faixa etária dos estudantes. Inicia-se com a apresentação resumida dos conteúdos de várias peças teatrais, distribuídas entre alunos, professores e responsáveis, todos envolvidos na mesma busca: uma obra que represente os anseios, a expectativa, os pensamentos da turma.

A justificativa para se trabalhar com o teatro nessa fase é que, no terceiro setênio da vida (14 – 21 anos), o jovem começa a desenvolver a qualidade do pensar propriamente dito. *“É como uma transição do pensar mitológico para o histórico e analítico”* (sic), explica Ana Maria Pagliarini, responsável pelo teatro na Escola, juntamente com o Prof. Roberto Sol.

“O mundo torna-se compreensível em termos de conceitos abstratos como verdade, honra, justiça... É uma época de grande idealismo. Há o surgimento de uma nova independência; o despertar de um forte senso de identidade pessoal e de destino. É a época da autodescoberta e crescimento pessoal. Um sentimento maduro de julgamento agora se torna possível. Daí a importância, na Pedagogia Waldorf, de a Escola oportunizar essa vivência. Assumir todas as facetas do trabalho, traçando metas, dividindo tarefas, pensando em cada detalhe, criando e recriando, cada indivíduo à sua maneira, com suas capacidades, até a concretização de um objetivo comum, prepara o jovem para a autonomia consciente e responsável.” (sic) (PAGLIARINI,2007)

As apresentações das peças encenadas pelos alunos iniciaram em 1995. A partir daí, a Escola Livre Porto Cuiabá vem apresentando duas peças por ano, uma encenada pela oitava série e outra pelo terceiro ano, alcançando grande sucesso de público, até entre pessoas não vinculadas à comunidade escolar.

No ensino médio, cumpre, ainda, detalhar a formação em Ciências Ambientais, que é oferecida paralelamente ao ensino regulamentar e que prepara o aluno como educador ambiental, guia ambiental, fiscal, pesquisador técnico e agente de tratamento biodinâmico do ambiente. Ao final do curso, cada estudante deverá elaborar uma proposta de trabalho a ser aplicada, por ele próprio, na comunidade.

O estudo transdisciplinar do ambiente, sob o ponto de vista biológico, geológico, histórico, geográfico, sócio-econômico e político é um trabalho que não

acontece apenas nos bancos da escola e sim em meio à natureza, onde o motivo do estudo se revela em vida, no Pantanal de Poconé, na Serra das Araras, em Chapada dos Guimarães e em Barão de Melgaço, num primeiro momento, partindo-se, depois, para o estudo de diferentes ecossistemas brasileiros, em áreas de conservação e preservação.

1.4.5 – A Constituição das Turmas: Individualidade *versus* Comunidade

Nas escolas Waldorf, as turmas são constituídas de alunos da mesma faixa etária. De fato, dá-se importância ao fator idade, tendo em vista a necessidade de se atenderem as características do desenvolvimento do aluno nos níveis físico, anímico e espiritual, que são bem definidos em cada ano de vida. Neste sentido, o trabalho do professor, em cada série, fica condicionado ao atendimento a essas características.

Os alunos são recebidos sem qualquer preconceito social, religioso, sexual ou racial e passam a formar uma comunidade social, uma família, que se forma ao redor do professor de classe ou do tutor e cujo espírito comunitário se fortalece não só pelos anos de convivência, mas pelas atividades que realizam como resultado de um esforço conjunto, tais como peças teatrais, viagens e excursões.

Uma classe bem equilibrada é aquela que possui alunos com diferentes aptidões intelectuais e artísticas e de origens étnicas diversas. Alunos com dificuldades psicomotoras ou de aprendizagem também devem fazer parte dessa comunidade porque eles existem no mundo lá fora. Esses alunos devem ser vistos como uma tarefa não só do professor, mas de toda a turma, que deve acolhê-los e ajudá-los em suas dificuldades.

Ernst Weissert entende que esse encontro entre os seres humanos com diferentes capacidades é um elemento estimulador do desenvolvimento da individualidade. Na sua opinião, numa escola Waldorf “as diferentes capacidades e rendimentos dos alunos não são fatores de discriminação social. As possibilidades do indivíduo são assumidas e reconhecidas como a medida do seu trabalho, criando-se,

assim, uma comunidade a partir do contributo positivo de cada indivíduo.” (UNESCO, 1994. p. 58)

Esse processo de desenvolvimento da individualidade através da convivência com o diferente e que é incentivado nas escolas Waldorf é chamado por Weissert de educação social.

As crianças aprendem durante muitos anos a estudar, a viver, a sentir alegria ou tristeza em conjunto. Experimentam as conseqüências de um estímulo ou de um contratempo no interior de uma comunidade inviolável. As dificuldades de aprendizagem de um aluno não são punidas com sanções adicionais, pelo contrário, procura-se no seio do grupo e da comunidade escolar um caminho para cada indivíduo. O impulso deve ser individual, mas será suportado por toda a comunidade. Conviver significa também procurar conjuntamente caminhos para resolver uma crise e percorrê-los igualmente em conjunto. (UNESCO, 1994. p. 58 e 59)

Como exemplo prático de aprendizagem social de uma turma, este autor cita as atividades artísticas.

Quer contribuindo numa encenação teatral, quer participando de uma forma complexa de eurtmia ou na orquestra comum, encontramos sempre o indivíduo isolado participando numa comunidade. Assim, uma parte do indivíduo faz parte do todo. Múltiplos níveis de capacidade, talentos e intenções devem ser conjugados, coordenados e unidos entre si. No final do caminho, fica a experiência de que é possível a existência de uma comunidade. (UNESCO, 1994. p. 59)

Weissert defende, também, que esse propósito deve ser estendido aos professores e aos pais.

Também na cooperação entre pais, professores e alunos se pode criar uma obra de arte social que transforma a escola numa instituição com significado e não apenas num lugar para a educação infantil. A escola converte-se, no sentido mais amplo da palavra, num fórum cultural. (UNESCO, 1994. p. 59)

A Escola Livre Porto institui sempre uma turma somente de cada série. E adota como limite o número mínimo de 25 e o máximo de 30 alunos por turma. No entanto, já operou com 3 alunos em uma turma de ensino médio para que não sofressem solução de continuidade em sua escolaridade, mesmo que economicamente fosse inviável, assim como também atendeu em turmas do ensino fundamental 33 alunos, ao reconhecer a necessidade dos casos apresentados.

1.4.6 – A avaliação

Tendo em vista que o objetivo da Pedagogia Waldorf é despertar seres autônomos e conscientes, quaisquer motivações extrínsecas à busca de aprendizado e de comportamentos éticos, tais como castigos e recompensas, devem ser evitadas. Por isso, nas escolas Waldorf os alunos não são avaliados através de notas obtidas em provas e testes. A compreensão é de que o sistema de notas se baseia na padronização de resultados e que, mais do que avaliar, serve para estímulo à vaidade, à competição, quando não mina a autoconfiança dos que não atingem o objetivo proposto. Em outras palavras, a avaliação não é feita por meio de números, mas por meio de uma caracterização qualitativa, na qual são levados em conta todos os aspectos da vida escolar.

A idéia, diz José Irineu Zafalon, é “descrever em vez de classificar”. (UNESCO, 1994. p. 46)

A escola como lugar de competição é um fator essencial de injustiça social das sociedades atuais. O rendimento que se exige de uma criança mediante a pressão de uma classificação realizada através de notas, contribui muito pouco para o desenvolvimento de uma autonomia responsável. A avaliação individual descreve sob os seus diferentes aspectos a evolução das faculdades da criança. Permite que a vontade da criança se inflame para aprender e melhorar o seu trabalho – não sob coação, mas em liberdade. (ZAFALON apud UNESCO, 1994. p.46)

Para Zafalon, a avaliação deve caracterizar de maneira individualizada as disposições e impulsos da criança; exprimir o seu empenho; e ser um espelho do trabalho global conseguido.

Lanz também se detém na questão da avaliação, reforçando a opinião do autor supracitado.

Nas escolas tradicionais, o rendimento de cada aluno em cada matéria é quantificado e comparado com um ideal que não existe na prática. O quociente dessa divisão constitui sua nota, que decide sobre sua vida escolar, isto é, sobre concessão ou não de diplomas [...]. Um sistema pedagógico escolar que visa à formação, e não ao fixamento cadastral dos jovens, tem de entender por avaliação algo totalmente oposto. Ele avaliará a personalidade e caracterizará suas várias facetas, em vez de apenas medir seu rendimento. Se julga os resultados, faz isso comparando-o não com modelos abstratos, mas com a potencialidade do aluno. Por isso, as escolas Waldorf não se baseiam em provas, testes, sabatinas e exames em que a matéria já seja preparada de forma a servir facilmente para fins estatísticos. Elas julgam todos os fatores que permitam avaliar a personalidade do aluno, quais sejam: o trabalho escrito, a aplicação, a forma, a fantasia, a riqueza de pensamentos, a estrutura lógica, o estilo, a ortografia e, além disso, obviamente os conhecimentos reais. Mas o julgamento geral sobre o aluno levará em conta o esforço real que ele fez (ou não fez) para alcançar tal resultado, seu comportamento, seu espírito social. Tal avaliação não se fará por meio de números, mas por meio de uma caracterização qualitativa. (LANZ, 2000. p. 105)

Outros dois pontos importantes na forma de avaliação praticada nas escolas Waldorf são a valorização das conquistas empreendidas pelo aluno e auto-avaliação. Assim, ao avaliar o aluno, o professor procurará destacar o que há de positivo e só criticará o negativo em relação ao que o aluno poderia produzir e não produziu. E este, em parceria com o professor, fará a sua auto-avaliação, apontando aquele os aspectos que devem ser aperfeiçoados e informando a este as suas dúvidas e dificuldades.

A recomendação é que o professor seja o orientador moral e intelectual do aluno, dependendo deste o progresso feito, mas empenhando-se aquele para que este progresso se dê. Contudo, ainda que não utilize a arma da punição, o professor deve trabalhar no sentido de tocar a consciência do aluno que, sempre que necessário, será chamado à autocorreção e, se for o caso, à reparação do erro praticado.

No que diz respeito à repetência, Lanz esclarece que,

[...] ela deve ser evitada devido às suas conseqüências desastrosas. Excetuam-se apenas os casos em que existe, entre todos os professores que lidam com o aluno, o médico escolar e os pais, o consenso de que esse aluno está retardado em todos o seu desenvolvimento (intelectual, psíquico e físico), mas sem constituir um caso patológico grave (LANZ, 2000. p. 105)

Nas escolas Waldorf, a avaliação só é quantificada para satisfazer as exigências das autoridades educacionais, pois, como quaisquer instituições de ensino, elas devem atender a legislação vigente do estado e país onde funcionam. Essa avaliação quantificada é registrada nos diários de classe e transcrita nos históricos escolares, os quais o aluno só recebe quando conclui seu curso ou quando solicita transferência para outra escola. Para ele e para os pais, a avaliação é feita oralmente nas reuniões periódicas e por escrito nos boletins anuais, onde o professor faz um relato sobre a “biografia” do aluno durante o período.

Vale reconhecer que esta reversão de paradigmas na concepção de avaliação representa uma das maiores dificuldades enfrentada pela comunidade escolar. A começar dos professores, que trazem a experiência de muitos anos vivenciando as concepções tradicionais de avaliar para medir e classificar, seja pela escolaridade do ensino básico, seja pela formação pedagógica recebida nos cursos convencionais, seja pelo exercício profissional praticado fora do meio Waldorf. Igualmente os pais vivenciaram processos semelhantes.

Os alunos, quando trazem uma escolaridade realizada, também assimilaram essa perspectiva que os colocam em disputa com os demais atribuindo mais valor a quem tenha notas mais elevadas e vice-versa. Às vezes, quando fazem o percurso escolar somente na pedagogia Waldorf, se deparam com este tipo de cobrança entre colegas de outras escolas ou dos pais que se situam fortemente no sistema de notas ou conceitos e não na aquisição de habilidades, conhecimentos, atitudes expressos em desenvolvimento pessoal.

1.4.7 – O papel das artes e dos trabalhos manuais

Uma característica marcante nas escolas Waldorf é a preocupação, na educação infantil e no ensino fundamental, com a arte e os trabalhos manuais. Considerando-se, segundo os princípios da Pedagogia Waldorf, que a criança, antes de começar a compreender o mundo de forma consciente, abre-se para ele através dos seus sentimentos, o sentido estético das aulas torna-se tão importante quanto o seu conteúdo.

Desta forma, educação artística, nas escolas Waldorf, não se refere apenas às atividades dos alunos, mas à atuação do professor e ao espaço físico: a cor da sala, os quadros nas paredes, a disposição das mesas, os desenhos e o que se escreve no quadro, a forma como o professor se apresenta aos alunos, como se movimenta, fala e equilibra o humor e o tom sério. Nas escolas Waldorf, os professores são orientados no sentido de se preocuparem o tempo todo com esse parâmetro de estética, recuperando o sentido de beleza que se tem mostrado ausente da civilização massificada em que os alunos vivem.

Para isso, esses educandos devem ser postos em contato com as obras mais belas que a humanidade já produziu. Devem ter acesso desde muito cedo à música clássica dos grandes mestres, à música regional de todos os povos; devem ser levados a apreciar obras plásticas desde as pinturas rupestres às pinturas do Renascimento e do Impressionismo; devem ouvir e ler poesias e peças de teatro desde a Grécia Antiga às manifestações culturais de seu país. Há um esforço intencional de impregná-los de criações estéticas na expectativa de que este envolvimento estimule o desenvolvimento de seus próprios talentos.

Conforme, enfatiza Maljkovic, “todos esses elementos despertam considerações de ordem estética.” Segundo esta autora, o valor de uma educação centrada na arte destacado pela Pedagogia Waldorf tem inspiração em Platão, que “sublinhou que a harmonia e a predisposição da alma são determinadas por sentimentos estéticos”, lembrando, ainda, que “para a criança, o mundo é, na sua essência, bom, belo e verdadeiro, ou seja, é, em si mesmo, uma criação artística.” (MALJKOVIC apud UNESCO, 1994. p. 35).

Assim, para a Pedagogia Waldorf, toda prática educativa deve buscar uma conjugação harmônica e equilibrada, ficando o docente responsável pela seleção e aplicação de estratégias didáticas, visando à criação de um clima onde primem o equilíbrio e a beleza, enquanto a escola, por sua vez, deve criar um espaço físico onde possa haver, na medida do possível, a integração com o natural e o estético.

No que tange às atividades dos próprios alunos, a “escola Waldorf concebe a arte como ponte que harmoniza e equilibra a relação entre o pensar o sentir e o agir do homem” (FEWB, 1998. p. 35). Para tanto, recomenda-se que a atividade artística realizada pelo aluno seja incorporada diariamente durante as aulas como recurso didático fundamental, seja produzindo poesias, canções, quadros, esculturas, pratos deliciosos, jardins floridos, ou ainda dando tratamento estético a qualquer outra produção, como por exemplo, preocupar-se com a beleza gráfica de um trabalho escrito ou com a ordenação agradável de um ambiente de trabalho. Tudo isso, na concepção pedagógica Waldorf, eleva o Espírito, harmoniza-o consigo mesmo, dá-lhe o gosto por buscar a perfeição em todas as coisas.

As matérias artísticas e artesanais não constituem, na Pedagogia Waldorf, apenas um complemento estetizante; trata-se de disciplinas que recebem a mesma atenção que as demais e são consideradas de igual importância para a formação do jovem. De uma maneira geral, não é apenas no ensino e nos estudos que a abstração e o intelectualismo estão dominando. O espírito que, de forma unilateral, permeia as matérias científicas, principalmente as denominadas exatas, faz-se sentir em todos os setores da nossa civilização. O homem moderno, sem percebê-lo, vive numa idolatria, consciente ou inconsciente, da abstração, da fórmula, da quantificação, da tecnologia. Falta-lhe cada vez mais capacidade para uma abordagem mais ampla, que inclua vivências estéticas, e para pensamentos não-mecanicistas. As crianças que vivem nesse ambiente são modeladas por sua influência. Daí a tendência a uma atrofia de sua personalidade total e a um bitolamento de seu modo de pensar. Disso resulta a importância das matérias artísticas, que apelam ao sentimento e à ação do aluno: ele tem que fazer algo com as mãos ou outras partes do corpo – tem de criar algo que seja resultado de sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético. Por isso essas matérias têm alto valor pedagógico e terapêutico, quando exercitadas com regularidade. (LANZ, 2000. p. 134-135)

A questão estética também obviamente será implementada através do trabalho realizado nas aulas de arte propriamente ditas, incluindo a execução de instrumentos, orquestra, coro, e oficinas de modelagem com cera e argila, de desenho com giz de cera, giz de lousa, etc., de pintura com aquarelas e pastéis, de escultura em madeira e pedra, e, ainda, através da eurtmia, que é a arte do movimento.

Quanto aos trabalhos manuais, são muito valorizados porque segundo Steiner, as “crianças que aprendem cedo a fazer trabalhos manuais de forma artística, seja para si ou para os outros, ao se tornarem mais velhas, não terão dificuldades de se relacionarem com a vida e com os seus semelhantes. Serão capazes de construir suas vidas e relacionamentos de forma social e artística, tornando assim suas vidas mais ricas.” (FEWB, 1998. p. 35). Os trabalhos manuais também têm importância na educação do ponto de vista neurológico, conforme aponta o médico suíço Matti Bergstrom.

O cérebro descobre o que os dedos exploram. A densidade de terminais nervosos na ponta dos dedos é enorme. A capacidade de discriminação deles é igual à dos nossos olhos. Se não usarmos os nossos dedos na infância e na juventude nos tornamos ‘cegos dos dedos’, essa rica teia nervosa fica empobrecida, o que representa uma enorme perda para o cérebro e lesa o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Essa perda pode não ser como a cegueira em si, pois talvez seja pior, porque enquanto o cego pode simplesmente ser incapaz de achar este ou aquele objeto, o ‘cego dos dedos’ não consegue compreender o seu significado intrínseco e seu valor. (FEWB, 1998. p. 35).

A importância que se dá aos trabalhos manuais também decorre da crença de que a criança pequena compreende o mundo à sua volta com a ajuda das mãos e de que quanto mais esmerada for essa atividade, mais sutil será igualmente o pensamento. É por isso, diz Jan Marie Baudendistel, que “desde 1919, a Pedagogia Waldorf tenta formar um pensamento vivo na criança através do hábil manejo dos seus dedos” (UNESCO, 1994. p. 29), ou seja, dedos ágeis criam um pensamento ágil.

1.4.8 – O ritmo

Além da importância que se dá à arte e aos trabalhos manuais, um outro fator que chama atenção nas escolas Waldorf é a preocupação com o ritmo.

Em sua “Proposta Educacional”, a Federação das Escolas Waldorf do Brasil faz as seguintes anotações e recomendações:

Toda vida implica ritmos; o conjunto de processos vitais é uma harmonia rítmica, tal como o Universo inteiro pulsa em ritmos. O próprio ser humano é uma conjunção de múltiplos ritmos diferentes. Por isso, se faz necessário religar crianças e jovens à percepção e observação dos processos rítmicos da natureza. [...] Todo processo vivo de aprendizagem deverá necessariamente respeitar e fomentar um ritmo adequado. A Pedagogia Waldorf considera fundamental a alternância sadia e equilibrada entre concentração e expansão, entre atividade intelectual e prática, entre esforço e descanso, entre recordação e esquecimento. Assim se planeja o mais cuidadosamente possível, a partir desse ponto de vista, tanto a prática educativa anual, mensal, semanal e diária, como também cada uma das horas de aula, a fim de conseguir o ritmo adequado às fases de compreensão, assimilação e produção da aprendizagem.[...] Na proposta pedagógica Waldorf, a atividade rítmica com os alunos está a serviço do desenvolvimento da coordenação viso-áudio-motora da criança. É a atividade que, com a devida progressão, se realiza cada manhã ao começar a aula de época, como recurso didático que desperta e predispõe adequadamente os educandos para a aprendizagem. Como todas as demais atividades, esta ‘parte rítmica’ está intimamente vinculada ao tema central da época. Assim, por exemplo, numa época de língua, tal atividade se centrará na exercitação lingüística, recitação, prática musical (canto, execução de instrumentos, esquemas rítmicos etc.) Numa época de matemática, a ênfase será colocada em seqüências rítmicas relacionadas com cálculos, cálculos mentais, progressões numérico-matemáticas, etc. (FEWB, 1998. p. 24).

CAPÍTULO II

A ESCOLA LIVRE PORTO CUIABÁ

2.1 – Trajetória

A Escola Livre Porto Cuiabá foi inaugurada no dia 20 de fevereiro de 1989, tendo nascido do interesse de um grupo de pais em educar seus filhos à luz da pedagogia Waldorf. Esses pais procuraram, então, as professoras Ana Maria Frezato Sarno Pagliarini e Clotilde Kol Freitag Nord, conhecedoras da proposta desenvolvida por Rudolf Steiner, e, juntos, concretizaram o ideal comum.

A Escola começou a funcionar com 23 alunos com idades entre dois e seis anos, numa pequena sede no bairro do Porto, donde se originou o seu nome. No segundo semestre desse ano, diante da solicitação de vagas, foi necessário procurar outro local, passando, então, a funcionar no Jardim Cuiabá, onde ficou instalada até janeiro de 1991, quando já contava com 71 crianças e mais reservas de matrícula para o próximo ano.

Em fevereiro de 1991, Escola Livre Porto Cuiabá lançou sua pedra fundamental para a construção da sede própria, no bairro Dom Aquino, onde funciona até hoje, em dois prédios, na rua Tenente Lira, 320, na esquina com a rua Santa Terezinha.

Em 1996, com a conclusão da primeira turma do ensino fundamental, a Escola decidiu dar continuidade ao processo educativo com a criação do ensino médio. Nessa mesma época, foi instituído o curso de formação profissional em Ciências Ambientais, que os alunos do ensino médio deveriam cursar paralelamente e que constituiu a primeira iniciativa desse gênero no Brasil.

A Escola Livre Porto, tem hoje, no ano letivo de 2008, 285 alunos matriculados, sendo 51 na educação infantil, 192 no ensino fundamental e 42 no ensino médio. Para atendê-los, conta com uma equipe de 17 funcionários, aí incluídos pessoal

administrativo e de serviços gerais e trinta e oito professores, entre professores de classe, professores de matéria e coordenadores.

2.2 – Mantenedora

A Escola Livre Porto Cuiabá é mantida pela Associação Micael, instituição sem fins lucrativos. Em outras palavras, não pertence a ninguém, sendo gerida voluntariamente por um grupo de pessoas que consideram importante e necessária a existência de uma escola com tal perfil e finalidade e que se responsabilizam por conduzi-la no mesmo espírito em que foi criada.

A sua receita é oriunda das mensalidades pagas pelos alunos e eventuais apoios financeiros oriundos de instituições vinculadas ao movimento antroposófico mundial. Em situações pontuais para a cobertura de despesas não passíveis de atendimento com os recursos disponíveis, a comunidade escolar, estendida aos pais dos alunos, toma a iniciativa, realizando eventos e promoções para levantamento de fundos, aplicados na consecução do objetivo em foco.

As despesas da Escola incluem a manutenção das atividades de funcionamento, bem como a oferta de bolsas de estudo aos que se interessam pelo atendimento oferecido e não dispõem de recursos financeiros para arcar com o custo total da mensalidade. Cerca de 30% da arrecadação é absorvida nesta função. Os pais são beneficiados com bolsa de estudo mediante criterioso diálogo no qual o princípio da fraternidade é exercido, de modo que ele tenha definido o valor da sua mensalidade considerando suas reais condições econômicas e ofereça uma contrapartida à Escola sob a forma de apoio aos eventos arrecadadores de fundos ou sob a forma de serviços na sua área de atuação. Bazar de Natal, Festa Junina, confecção de artesanato, assistência técnica aos equipamentos e outras são alternativas que absorvem o potencial de realização desses pais.

A Associação Micael é gerida por uma Diretoria Executiva composta de três diretores titulares e um suplente e por um Conselho Fiscal, igualmente composto por três membros titulares e um suplente. Os membros eleitos para a Diretoria Executiva

distribuem entre si os cargos de Presidente, Diretor Administrativo e Diretor Financeiro, e, na ausência de qualquer um deles, é substituído pelo suplente. Todos são eleitos em Assembléia Geral dos associados por um mandato de três anos, podendo ser eleitos quaisquer associados efetivos, que exercerão seus mandatos como voluntários, sem qualquer remuneração. A gestão atual é integrada por sete pais de alunos e um professor.

2.3 – Sistema de Gestão

No que diz respeito à sua atuação pedagógica, a Escola é auto-administrada, isto é, gerida pelo corpo docente e administrativo, através das conferências pedagógica, técnica e interna.

A Conferência Pedagógica é específica em cada nível de ensino e reúne-se uma vez por semana. Assim, os professores da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio reúnem-se com seus respectivos coordenadores com o objetivo de avaliar e planejar a vida pedagógica do seu segmento de escolaridade. No início e final de cada período letivo e antes de eventos que envolvam toda a Escola, os professores de todos os níveis de ensino se reúnem como Conferência Geral.

A Conferência Técnica compõe-se de todos os professores da Escola, acrescida das pessoas responsáveis pela manutenção, conservação e administração dos recursos físicos materiais e financeiros. Reúne-se ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente quando necessário. Tem por objetivo refletir e decidir sobre questões de organização, decorrentes das necessidades levantadas nas Conferências Pedagógica e Interna. Nesta instância, qualquer membro da comunidade escolar tem igual espaço para participar da pauta com sugestões ou informações.

A sugestão é o formato de apresentação que traz as questões ou problemas detectados por cada membro com um avanço de reflexão e amadurecimento. A plenária acata ou não. Acatada a sugestão, são designados responsáveis e prazos para providências, passando a fazer parte de uma relação de pendências, que será apresentada na reunião seguinte, quando o andamento será informado. Não satisfeita a

necessidade ou resolvido o problema, o proponente os reapresenta quantas vezes julgar necessário como outra alternativa.

A Conferência Interna é o órgão de decisão colegiada que zela pelos princípios da Pedagogia Waldorf e delibera sobre o destino da Escola. São membros natos dessa Conferência o diretor da Escola e os coordenadores do jardim, do ensino fundamental e médio e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Pós-Graduação. Além desses, ela é também composta por professores que são convidados pelos membros natos dentro do critério de serem identificados e comprometidos com a proposta da Escola e com vistas a assegurar a representatividade de todos os níveis de ensino.

Dentro dos princípios de decisão colegiada que é recomendada pela Pedagogia Waldorf, o diretor tem o mesmo *status* que os demais membros e, na realidade, a direção da Escola é encargo da Conferência. Contudo, a escolha de um dos membros para assumir o cargo de diretor é necessária para atender às exigências legais vigentes perante o Sistema de Ensino e a comunidade extra-escolar.

2.4 – Participação dos Pais

Faz parte do espírito da Escola abrir espaço para a participação dos pais, não só no que se refere à educação de seus filhos, mas também para que empreendam seu auto-desenvolvimento e sua auto-educação. Sendo a missão da Escola “formar seres humanos promovendo o desenvolvimento saudável e harmonioso do pensar, sentir e querer, fundamentado na arte de educar de Rudolf Steiner” conforme consta em seu sistema de planejamento, o alcance dessa missão depende de uma co-participação dos pais no serviço que ela oferece.

E, para que os pais possam contribuir de fato com o desenvolvimento previsto para o seu filho ou filha, é preciso que eles tenham o seu próprio desenvolvimento gerenciado. Faz-se necessário, então, a construção de uma cultura em que os pais tenham compreensão do desenvolvimento do ser humano, no seu início (vivenciado pelos filhos) e na maturidade (vivenciada por eles e como ponto de passagem dos filhos futuramente).

Os pais são incluídos na rotina das atividades escolares. No início do ano letivo se reúne com a equipe da Escola para a apresentação da proposta pedagógica do curso e da turma na qual se situa(m) seu(s) filho(s). Neste diálogo se constrói o entendimento do percurso que o aluno irá fazer no ano, bem como se colocam as expectativas da escola e dos pais.

No decorrer do ano, a cada dois meses aproximadamente, suas presenças também são requisitadas para atender duas demandas: de um lado, para receber a apresentação dos resultados alcançados no período, através de um evento cultural, artístico, marcado de espiritualidade e movimento interior que são as Festas anuais, mais detalhadas adiante; de outro lado, para receber os resultados de desenvolvimento específico em cada área de conhecimento do currículo em um encontro de avaliação, dialogando com todos os professores que atenderam o aluno. Nesta ocasião são acertadas providências e firmados entendimentos entre professores, pais e aluno para colocar em dia o percurso a ser alcançado na integralização curricular.

Também os pais são familiarizados com o princípio de que a avaliação informa o que precisa ser feito para alcançar o objetivo: o desenvolvimento do aluno através de cada componente curricular. O móvel das ações, do esforço de todas as partes, em especial do aluno, é o alcance das metas pedagógicas. O impulso que deve estar sempre presente, alimentado e avivado é o das conquistas pessoais de desenvolvimento, os ganhos, o enriquecimento decorrente do aprendizado efetuado. Com isso, a cultura da nota ou conceito como premiação ou castigo pelos resultados alcançados e o fantasma da reprovação como punição pelo fracasso, são afastados, pois, na perspectiva do compromisso assumido de “desenvolvimento saudável e harmonioso do pensar, sentir e querer”, eles são desnecessários.

Os pais são convidados e incentivados também para alcançar a clarificação da Proposta Pedagógica.

CAPÍTULO III

OS RESULTADOS DA PEDAGOGIA WALDORF OBSERVADOS EM JOVENS EGRESSOS DA ESCOLA LIVRE PORTO CUIABÁ

Antes de se apresentarem as respostas obtidas no questionário que foi respondido por alunos egressos do ensino médio da Escola Livre Porto Cuiabá, à guisa de paralelo, vale conferir os resultados de uma pesquisa semelhante realizada em São Paulo. Esta pesquisa trata de conceitos ou talvez preconceitos que os autores chamaram de mitos que existem a respeito da Pedagogia Waldorf. Em resumo, trabalho se ocupa da dúvida quanto à eficácia dessa Pedagogia na preparação de jovens para o vestibular, para a vida acadêmica e para o mercado de trabalho.

Na Escola Livre Porto Cuiabá, por exemplo, que foi o nosso campo de pesquisa, essa dúvida fica evidente entre alguns pais que, consideram a escola excelente na educação infantil e no ensino fundamental, mas que, quando os filhos passam para o ensino médio, preferem transferi-los para escolas mais tradicionais, escolas “conteudistas” e que focam o ensino no vestibular.

Tendo como título “Sete Mitos de Inserção do Ex-Aluno Waldorf”, a pesquisa supracitada foi realizada, no ano de 2003, por Wanda Ribeiro, socióloga da USP, e Juan Pablo, engenheiro e empresário, ambos pais da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo. Eles efetuaram um levantamento com 125 ex-alunos Waldorf formados no ensino médio entre 1975 e 2002 dessa escola. O casal conta que, ao conhecer a Pedagogia Waldorf em 1994, enquanto um deles sentiu estar encontrando ali uma formação que prepara o ser humano para o agir no mundo e que só poderia dar bons resultados, o outro achava-a interessante, porém distante da sua realidade, pois tinha várias dúvidas quanto ao futuro de quem recebe uma formação tão diferente.

Ao colocarem a própria filha na escola, em 2001, as dúvidas cessaram para aquele que as tinha. Surpreenderam-se, porém, ao constatar que aquelas mesmas dúvidas freqüentavam a própria comunidade escolar. Sentiram, então, a necessidade de “comprovar” se elas correspondiam à realidade ou se se tratava de mitos no sentido

definido pelo dicionário Aurélio: “[...] imagem simplificada de pessoa ou de acontecimento, não raro ilusória, elaborada ou aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento [...]”.

O trabalho buscou investigar os resultados da aplicação da Pedagogia em termos de inserção social, ou seja em âmbitos na vida pós-Escola (vestibular, faculdade, mercado de trabalho e aspectos de relações sociais desses âmbitos).

A escolha dos entrevistados foi feita aleatoriamente, tanto por indicação de pessoas fora do âmbito escolar, quanto pelos próprios ex-alunos, ou ainda “sorteada” pelo GEA (Grupo de Ex-Alunos da Escola Rudolf Steiner), segundo solicitação dos pesquisadores. Foi feito um questionário, com perguntas abertas (aquelas onde o entrevistado tem maior abertura para responder e não apenas alternativas para escolher), em que se procurou trabalhar os elementos quantitativos para este primeiro levantamento, bem como elementos qualitativos, que serão utilizados em recortes posteriores. O levantamento não comparou a Pedagogia Waldorf com outras. Ressaltou as características que tornam a Pedagogia Waldorf diferente e relacionou sete “mitos” que esta “diferença” suscita (tanto no Brasil como no exterior).

Eis os 7 mitos e o resumo dos resultados obtidos:

1. “Os ex-alunos têm muita dificuldade em passar no vestibular”
- 100% dos que prestaram vestibular passaram, sendo 91% na primeira tentativa.
2. “Só passam em vestibular de faculdades de segunda expressão”
- 68% entraram em faculdades de primeira expressão (segundo classificação do “Provão” do MEC).
3. “Não têm capacidade para cursar uma faculdade”
- 92% completaram com êxito o ensino superior.
4. “A Pedagogia Waldorf só forma artistas”
- Apenas 12% formaram-se em carreiras artísticas.
5. “A Pedagogia Waldorf não prepara para o mercado de trabalho”
- 99% estão atuando no mercado de trabalho.
6. “A Pedagogia Waldorf não prepara para o mundo da competição profissional”
- 84% não se sentiram prejudicados.
7. “A Pedagogia Waldorf é de doutrinação religiosa”

- 100% não perceberam nenhum tipo de doutrinação religiosa⁸

3.1 – A Pesquisa

A primeira turma que concluiu o ensino médio na ELPC o fez em 1999. Desse ano até 2007, formaram-se na Escola 95 alunos, sendo que um faleceu logo depois. Para realizar a pesquisa, dos 94, foi possível contatar 51 egressos e, desses, 28 preencheram e devolveram o questionário (Anexo 1).

3.1.1 – Desempenho no Vestibular

Todos os alunos entrevistados prestaram vestibular, sendo que treze passaram na primeira tentativa, dez, na segunda, quatro, na terceira. Um deles não declarou. (Anexo 2) Deste universo onze alunos foram aprovados na Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, um na Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, nove na Universidade de Cuiabá-UNIC, três no Centro Universitário de Várzea Grande-UNIVAG, um no Centro Universitário Cândido Rondon – UNIRONDON. Dois alunos ingressaram na Pontifícia Universidade Católica – PUC dos Estados de São Paulo e Paraná. Um aluno graduou-se na Western Connecticut State University. (Anexo 3).

À pergunta “O que aprendeu na Escola Livre Porto Cuiabá teve importância para o seu desempenho no vestibular”, quatro disseram que não. Um deles (RB) estudou na escola até ao segundo ano do ensino médio, tendo cursado o terceiro ano em outra escola. Como ele quis participar da pesquisa, o seu questionário foi mantido, tendo em vista que, de certa forma, oferece um contraponto aos que permaneceram na ELPC até o final.

RB – Não. Na ELPC aprendi o básico, mas o que me ajudou mesmo no vestibular foi na outra escola.

⁸ Disponível em: www.sab.org.br/fewb/pw2.htm. Acessado dia 02.06.2008, às 08h.

SW - *Como não fiz vestibular, não tenho como responder esta questão*

MO – *Não.*

AL - *Não. Nunca fui aluno exemplar mas faltou uma cobrança maior por parte dos professores, e, de minha parte, uma maior dedicação nas matérias voltadas para o vestibular.*

TL - *Não. Na questão de ensino não, penso que deveria melhorar o método de ensino da escola, mas em questão de habilidade de raciocínio sim.*

Destes, uma aluna (SW) prosseguiu os estudos universitários nos Estados Unidos, sendo selecionada para ingresso pelas notas obtidas no histórico escolar. Outro (MO) não mencionou nenhum aspecto. Dois deles apontaram motivos: ter sido mais monitorados, cobrados pelos professores e melhoria do método de ensino. Este último positiva a contribuição na “habilidade de raciocínio”.

Os demais responderam afirmativamente e apontaram como influência positiva os seguintes aspectos:

DS – *Sim. A aprendizagem da história da Grécia e de Roma e a forma como esse conteúdo foi passado.*

RP – *Sim. A facilidade para responder as questões abertas (questões dissertativas) e que exigem opinião, criatividade e argumentação*

AR – *Sim. A Escola ensina o aluno como se estuda e ajuda na prática da memorização.*

JC – *Sim. A escola me deu boa base de leitura, criatividade numa redação, interpretação e compreensão de textos.*

AJ – *Sim. A Escola ajudou em aspectos gerais. Ajudou em química, física e matemática, onde eu tinha mais dificuldade; ajudou em espanhol, língua portuguesa e redação que foi muito importante no vestibular; mas foi em história e geografia que me saí melhor.*

MC - *Sim. Apesar da pouca ênfase da Escola no vestibular, o modo mais tranquilo da aprendizagem me fez melhorar em matérias exatas.*

LA - *Sim. Estive tranqüila durante toda a prova e, portanto, não tive dificuldade em ler com calma as perguntas. Na parte de língua portuguesa e redação tive um bom desempenho que me permitiu ingressar em Arquitetura e Urbanismo, na UFMT, logo na primeira tentativa.*

MA - *Sim. Aprendi na Livre Porto o que é necessário para prestar um vestibular além de muitas outras coisas maravilhosas que foram de ótimo proveito. Ajudou-me a ter raciocínio lógico e criatividade. Aprendi de uma maneira viva e simples. Nada foi esquecido. O vestibular foi só mais uma etapa.*

LT - *Sim. Fiz meu ensino médio com bons professores.*

LL - *Sim. Tudo o que aprendi na Escola Livre Porto Cuiabá me ajudou no vestibular, principalmente no 3ºano.*

LM - *Sim. Ajudou em todos os aspectos*

CN - *Sim. Os alunos que estudando na escola tem um pensamento diferente, escrevem diferente, se destacando sempre.*

JR - *Sim. Eu aprendi a importância de se ter um pensamento crítico, mas também o conhecimento necessário para fazer a prova sem problemas.*

TF - *Sim. Teve, na medida em que no vestibular foram requeridos conhecimentos sobre o meio ambiente, que foi visto com bastante ênfase, e ainda sobre redação e as matérias vistas durante todos os anos ali estudados.*

SP - *Sim. A escola me ensinou a encarar desafios e a ter raciocínio lógico e criatividade, requisitos essenciais para ter um ótimo desempenho. Aprendi de uma maneira viva e simples. Nada foi esquecido. O vestibular foi só mais uma etapa.*

JF - *Sim. Como estudei praticamente só lá, com certeza boa parte do que aprendi tem ligação com a escola e foi de grande importância. Claro que o mérito pessoal também conta, por isso acredito que, se meu empenho tivesse sido maior nos estudos para os vestibulares que prestei, meu rendimento teria sido melhor. Talvez o aspecto que tenha me dado apoio seja com relação à abstração das questões, uma visão ampla, que mesmo sem estudar de forma exaustiva, consegui boas colocações, considerando inclusive o resultado obtido no vestibular da UFMT, em que não fui aprovado.*

PB - *Sim. Tudo que eu aprendi da grade regular de ensino, cobrada no Brasil, foi na ELPC. Muito do meu conhecimento diverso começou a ser construído lá: meio ambiente; filosofia; psicologia; agricultura; controle motor e emocional; relacionamento interpessoal; espiritualidade; criatividade; etc.*

LF - *Sim. Em primeiro lugar a questão do conhecimento daquilo que era questionado nas provas. A preparação da escola atendeu perfeitamente a esse requisito. Outro aspecto foi quanto à segurança e confiança em mim naquele momento, pois me senti preparado e apto a realizar aquele teste.*

LP - *Sim. Ajudou em muitos aspectos. Um exemplo de que me lembro bem foi que no meio da prova de história caiu uma questão das leis da Roma antiga e*

isso no cursinho foi só uma revisão. Na prova me lembrei das aulas principais com muita nitidez, nem precisei estudar muito essa matéria. Outro aspecto foi que em algumas questões não era necessário ter conhecimento e sim boa interpretação de texto e me saí bem nisso. Algo que me deixou angustiada no cursinho, era a postura exigida do aluno, de extrema passividade, não podíamos participar das aulas, fora o ambiente impessoal entre aluno e professores. Esse foi um ponto negativo que me desestimulou a estudar.

LS - *Sim. Ajudou a ter paciência em fazer a prova.*

DM - *Sim. Principalmente na interpretação e entendimento mais claro das questões propostas, além do conteúdo em si.*

LD - *Sim. Redação, concentração e discernimento.*

O compromisso de suprir os alunos de conhecimentos, habilidades e valores compatíveis com o desafio de passar por um exame seletivo foi atendido, conforme se manifestaram os egressos. Reconheceram que os conteúdos foram suficientes e apropriados, enriquecidos com o curso de ciências ambientais. Este, além de trazer para a formação abordagens compatíveis com os requisitos de conhecimentos solicitados nas provas, propiciou o desenvolvimento de habilidades e valores requisitados no exame.

Ele também se familiarizou com testes e provas, pois os fez ao longo do percurso escolar como culminância das atividades realizadas, como parte do processo de trabalho, ensejando a verificação dos seus avanços, realizados ou pendentes. Um exame ou prova não representa uma ameaça, algo que possa resultar em perda de auto-estima, mas um elemento que o auxilia na compreensão de si mesmo e na elaboração de sua auto-imagem. Acostuma-se com a auto-avaliação e utiliza sua instância julgadora. Quando esta é presente e saudável, a externa não tem o impacto sobre o auto-conceito do que quando ela é dominante.

Podemos entender a tranquilidade, a segurança, a serenidade que expressa em relação ao concurso vestibular como continuidade da experiência que desenvolveu ao longo dos anos, pelo modo como vivenciou a relação com o conhecimento. Algo de prazeroso e natural, que soa como oportunidade.

3.1.2 – Desempenho no Curso Universitário

À pergunta “O que aprendeu na Escola Livre Porto Cuiabá teve importância para o seu desempenho no curso universitário”, apenas dois responderam negativamente. Ao fazê-lo, o primeiro atribuiu ao fato de se submeter a uma formação de graduação sem interesse pela área e pelo exercício profissional. O segundo não justificou sua resposta.

AL – Não. Me formei apenas por formar, não exerço a profissão e não vou exercer.

RB – Não.

Os demais apresentaram uma avaliação positiva do aprendizado na Escola para sua desenvoltura no percurso acadêmico.

DS - Sim, principalmente com relação à parte de desenho e história quando cursei Arquitetura e Urbanismo, curso que exigia habilidade artística.

Esse aluno começou a cursar Arquitetura na UFMT, mas depois fez outro vestibular na mesma instituição e foi aprovado para Geologia.

DS - Também no curso de Geologia, o que aprendi na escola teve importância, pois há muita utilização de mapas e situações o tempo todo relacionadas com o meio ambiente.

MA - Sim. Além do que aprendi com as matérias em geral, o maior aprendizado foram os valores que meus professores/tutora me passaram. As escolas que se preocupam com a formação dos seus alunos apenas o conseguem impondo uma religião. Esse é um aspecto que devo ressaltar em relação à pedagogia à qual tive acesso, pois em momento algum tentaram me fazer uma lavagem cerebral para eu compreender o que são atitudes corretas.

JC – Sim. O respeito com os professores, pacientes e colegas. A criatividade, questionamentos exposição de idéias, organização de trabalhos e compreensão de matérias.

PP - Sim. Eu me expesso com desenvoltura, tenho uma relação muito boa com todos os colegas, não me acanho em tirar dúvidas em sala, tenho boa

relação com os professores, tenho iniciativa e me destaco em trabalhos em grupo.

SP - Sim. Fui, na universidade, uma aluna de opinião e criativa. Quando se tem uma formação que se preocupa com o ser humano e seu desenvolvimento, você não pensa em outro tipo de metodologia de ensino para aplicar. No curso de Letras, que foi o meu caso, a educação Waldorf teve suma importância. Como aluno, sua visão se amplia e, como educador, você se transforma.

LA - Sim. A parte de desenho é importantíssima no meu curso, além da geometria que foi muito bem dada, estudo de história da arte e a relação com o meio ambiente.

MC - Sim. A Escola incentiva aprofundamentos sociais, indiretamente, e valoriza as questões humanas.

AJ - Sim. Tanto nas artes como na matemática. Muita coisa que eu tive nas matérias de artes e trabalhos manuais na escola, eu vi agora na Faculdade. Desenho: ponto de fuga, luz e sombra, escala de cinza. Geometria: bissetriz, mediatriz, figuras geométricas, etc. Ciências Ambientais: normas de trabalhos científicos, pesquisa, análise, entrevista em campo, portfólio, etc. Informática: fluxograma, algoritmos, Paschal, etc. História: civilizações persa, egípcia, romana, grega, etc. E por aí vai uma série de coisas que aprendi na Escola e que vi novamente na Faculdade.

AR - Sim. O curso que escolhi é muito restrito e o que aprendi na Escola contribui para que se abram mais os horizontes.

RP - Sim. O que aprendi na Escola está tendo uma grande importância no meu desempenho na Universidade, tanto em termos de conteúdo, como por exemplo, em química, biologia e ciências ambientais que são matérias relacionadas ao meu curso (Medicina Veterinária), como em termos de atuação em sala de aula (não tenho dificuldades em expor minhas dúvidas e opiniões, pois na Escola todos tinham liberdade para se expressar, não tenho inibições para apresentar trabalhos oralmente, pois sempre fazíamos isso, sem contar o teatro que ajuda muito neste sentido.) Também está sendo importante a prática adquirida na Escola de fazer pesquisas e de apresentá-las dentro de uma metodologia científica, inclusive com a redação de relatórios. A Escola também me ajudou a ter uma visão sistêmica.

LL - Sim. Foi importante o que aprendi em Biologia e Química e que é fundamental no meu curso de Fisioterapia.

LM - Sim. Aprendi a me conhecer como ser humano e não como máquina.

CN - Sim. Como disse na resposta anterior, temos pensamentos diferentes, e sempre nos destacamos pelo nosso jeito de vermos as coisas, de nos expressar, de escrever, por isso acho que a escola nos proporciona não só

um desempenho para o vestibular e sim um jeito diferente de ver o mundo. Eu sempre me destacava nos trabalhos em grupo e individuais.

JR - Sim. A Antroposofia, na qual se baseia a Pedagogia Waldorf, tem seu Norte na Filosofia, e enquanto eu aprendia sobre a Filosofia, e os Pensadores e suas teorias, eu comecei a entender melhor a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf.

TF - Sim. O curso de ciências ambientais sempre me deu apoio para muitas coisas que são exigidas na faculdade. Toda a vivência do curso de ciências ambientais foi e é de fundamental importância no meu curso, assim como a aprendizagem do desenvolvimento dos relatórios, que me deu uma boa base durante a faculdade. O curso me ajudou bastante também, quando estagiei com educação ambiental.

MD - Sim. Trabalhos em grupo, liderança, maneiras de solucionar problemas, entre outras.

JF - Sim, da mesma forma que no vestibular.

PB - Sim. Relacionamento em equipe; soluções criativas para problemas diversos; me ajudou a compreender melhor alguns autores; enfim, ajudou a enxergar com mais clareza como que as coisas funcionam.

TL - Sim. No aspecto pessoal somente.

LF - Sim. A busca pelo conhecimento, o não contentamento com aquilo que somente era oferecido, o buscar mais, mas, sobretudo, um discernimento daquilo que era repassado pelos professores. A construção do pensamento de uma forma a buscar a entender as razões dele. Algo que acontece até hoje, mesmo fora da academia.

SW - Sim. O que aprendi na ELPC por meios de vivências e não de provas levei para a universidade como conhecimento geral que me ajudou bastante durante a faculdade, pois aprendi de verdade e não somente decorei as respostas para provas.

LP – Sim, totalmente. Minha atitude sempre foi de me dedicar bem nos trabalhos que fazia, não porque tinha notas para tirar e sim porque sentia prazer. Os professores sempre comentavam sobre minhas participações nas aulas, o que não é muito comum nas turmas de faculdade. Minha atitude nas provas era de fazer uma leitura compreensiva da matéria, tentando articular o conhecimento para questões práticas. Era diferente dos colegas que decoravam e, na hora do estágio, não conseguiam articular teoria e prática.

LS - Sim. Ajudou a ultrapassar as barreiras encontradas pela vida.

DM – Sim. Pela confiança e tranquilidade para lidar com “novidades”; pelo domínio da escrita nos padrões “científicos” (Relatórios de Ciências

Ambientais); além das contribuições diretas do curso de Ciências Ambientais dentro do curso de Biologia.

LD – Sim. Respeito e solidariedade.

LT – Sim. Na universidade se constroem novos conhecimentos, com base nos conhecimentos já adquiridos.

Novamente aparecem as habilidades, valores e conhecimentos desenvolvidos no decorrer da escolaridade anterior à graduação. O egresso leva para o percurso acadêmico o estilo desenvolvido anteriormente. Desde o 1º ano do ensino médio o aluno atua como investigador dos fenômenos e dos seres da natureza, utilizando a metodologia científica para suas pesquisas e produção de relatórios dos resultados alcançados. Acostuma-se, então, a lidar com o conhecimento vivo, produzido por ele ou acessado enquanto avanços realizados e necessários como ponto de partida para uma produção nova, pessoal. Desta exercitação resulta a segurança e a tranqüilidade para enfrentar o desconhecido com espontaneidade e com autonomia intelectual para produzir, ele mesmo, o conhecimento.

Vale destacar o exercício feito em toda a escolaridade, desde o ensino fundamental, em ter o seu caderno como uma obra de arte e uma fonte de conhecimentos, de sua autoria. Todo o percurso de aprendizagem é retratado no caderno da matéria, que se apresenta para ele como o seu livro.

Esta produção é um elemento essencial que evidencia sua credencial para avançar nos estudos. Alijada a idéia de reprovação, o seu caderno é o seu livro, o testemunho do que aprendeu. Para as anotações brutas, o aluno dispõe de um caderno reservado para rascunho para a coleta inicial de informações. Quando ele lança no seu caderno de matéria um conteúdo, ele dá a este conteúdo a sua característica, mesmo quando copia alguma coisa. Ele o faz com o seu estilo, o seu jeito, com a sua forma. Estes cadernos têm capa, abertura artística e todas as folhas têm molduras criadas por ele mesmo.

Assim, o aluno percorre os doze anos de escolaridade, do ensino fundamental ao ensino médio. Quando ele sai da Escola já está internalizado este procedimento: ele escreve como autor, criativamente. O conhecimento não é apenas algo externo, do qual tem que se apropriar ou possa perder. É parte do seu ser, uma

construção pessoal, com o qual lida E utiliza conforme suas necessidades. Uma ferramenta ao seu dispor. É o conhecimento vivo, proposto pela pedagogia Waldorf, que tem significado para o seu portador.

3.1.3 – Atuação no trabalho

Em resposta à pergunta “O que você aprendeu na Escola Livre Porto teve importância para sua atuação no trabalho ou ocupação profissional?”, quatro egressos assinalaram negativamente, dos quais três não indicaram em que aspecto. Um não trabalha ainda, mas é convicto de que carrega consigo as lições de vida.

AJ – *Não. Trabalho, mas garanto que as lições de vida levarei comigo para sempre.*

RB, DS, TL – *Não.*

Os demais responderam positivamente, apontando os seguintes aspectos:

MC – *Sim. Pela preocupação com saúde e natureza.*

LA – *Sim. Realizo monitoria remunerada na disciplina de Plástica e Desenho Livre e não tive problemas em auxiliar a professora, além de tê-la substituído diversas vezes, não tendo dificuldade em me comunicar com os alunos, ser ouvida e respeitada.*

MA – *Sim. Hoje em dia vejo o quanto minha educação faz diferença entre as pessoas com que convivo. É impressionante o quão ignorantes e sem educação elas podem ser, desde não saber relacionar-se e respeitar opiniões de colegas até jogar lixo no chão, entre outras coisas.*

LT – *Sim. Trabalhei em um laboratório de limnologia na UFMT porque fiz o curso de Ciências Ambientais na ELPC.*

LM – *Sim. Aprendi a confiar mais no meu taco, em mim mesma, e acreditar que tudo no final sempre dará certo.*

JC – *Sim. O respeito entre as pessoas e a preocupação com o mundo.*

CN – *Sim. Trabalho hoje no Banco Real, lido com pessoas de todos os jeitos, e uma coisa que aprendi na escola foi de sempre tratar as pessoas, sejam elas como forem, igualmente. O aspecto de lidar com as pessoas, de conversar tanto com os clientes quanto com os colegas de trabalho.*

JR – *Sim. Uma das coisas que eu aprendi na Escola e que não está escrito em caderno algum, é que não devemos ser apáticos. Eu sempre estava fazendo algo, buscando realizar minhas tarefas com cuidado e responsabilidade, e me mostrar sempre disposto e quando tinha algum problema, sempre superá-lo, pois foi isso que me distinguiu dos meus colegas.*

TF – *Sim. Muitas vezes é necessário desenvolver relatórios, sendo que aprendi com bastante cuidado desde o ensino médio. O fato de ter feito o curso de ciências ambientais completo, me auxilia a monitorar este, juntamente com a professora.*

SP – *Sim. No meu caso teve suma importância, porque sou professora Waldorf. Quando você vive é mais fácil aplicar. Eu ensino inglês para crianças e jovens há seis anos e a Pedagogia Waldorf veio ao encontro daquilo que eu queria para os meus alunos. A Pedagogia me ajudou a entender o desenvolvimento do ser humano e sua necessidade. Pude, então, melhorar minhas aulas, deixá-las mais divertidas.*

MD – *Sim. O relacionamento com pessoas, educação e crítica.*

AL – *Sim. Aprendi a ser HUMANO. Isso tem me ajudado a crescer em todas as empresas por onde passei. Até o momento tenho sempre conseguido alcançar meus objetivos pessoais.*

JF – *Sim. Sim, da mesma forma.*

PB – *Sim. Respeito com as dificuldades do grupo e, principalmente, saber como levar o trabalho em grupo sem que ninguém se sinta ofendido seja qual for a forma.*

LF – *Sim. Primeiro que eu não morrerei de fome. Sei pintar, fazer trabalhos em argila, madeira, bordar, artesanato, tricô crochê, tapete, fazer pães, plantar, noções de agrimensura, conhecimentos ambientais, ator, entre muitos outros. Mas na minha profissão atual, como publicitário, minha criatividade e versatilidade é muito exigida. E com a formação da escola, percebo que consigo expandir o pensamento, não ficar limitado a apenas aquilo que está na minha frente, a ter uma visão mais abrangente.*

SW – *Sim. A ELPC me ajudou com a formação do meu caráter, sendo que independente da área de atuação profissional, um ser humano com boa formação de caráter é bem sucedido em qualquer lugar.*

PP - *Sim. Tenho certeza que contribuirá na minha atuação como profissional da saúde. Uma vez que aumenta a visão sobre o ser de uma forma integral e única.*

LS – *Sim. A ser mais criativo nas horas que foi solicitado.*

DM – *Sim. Foi decisivo para minha escolha profissional e também contribui diretamente nas minhas escolhas diárias dentro da minha ocupação.*

LP – *Sim. O mais evidente é a facilidade de trabalhar em grupo, que aprendi na escola. Aprendi a construir trabalhos em conjunto com outras pessoas (outras formas de pensamento), o que hoje é muito exigido para o profissional da saúde: o trabalho interdisciplinar de uma equipe multiprofissional.*

LL, AR, RP e LD não responderam pois ainda estão na universidade.

A condução das atividades na Escola acontece sem o chicote da nota ou a ameaça de reprovação. Busca realizar uma atividade como parte do processo de vida, reconhecendo o significado, a utilidade que ela tem para tornar o aprendizado uma fonte de realização pessoal. Realizar as coisas com entusiasmo e não somente pelo dever, pela obrigação, mas como parte de um processo mais amplo, que também é gratificante. Habilidades sociais para o relacionamento interpessoal, nível ético elevado, com consciência das responsabilidades humanas e sociais, prontidão para tomar iniciativa, enfrentamento das dificuldades com naturalidade, autonomia no pensar, foram traços que demonstraram ter.

Não entrar nos processos competitivos, contribuir, trabalhar em equipe são práticas voltadas para a formação do caráter e acabaram repercutindo no exercício profissional.

3.1.4 – Visão do ser humano, da sociedade e do universo

Na quarta pergunta do questionário, os entrevistados tiveram que dizer se a educação recebida na Escola Livre Porto teve importância sobre a visão que eles têm do ser humano, da sociedade e do universo. A resposta afirmativa foi unânime e foi seguida dos comentários abaixo:

RP – *Sim. Teve importância na construção de uma visão mais espiritualizada e menos materialista da vida. Ajudou-me a conquistar uma visão holística da vida e a tentar ser uma pessoa melhor.*

LT – *Sim. Na ELPC, além das disciplinas comuns, vivenciamos momentos de aprendizado moral e espiritual.*

JC – *Sim. A escola incentiva e permite que as crianças e jovens “pensem”, tenham suas próprias idéias. Aprendemos a respeitar pessoas, animais, patrimônios e o meio ambiente. Compreendemos que nossos atos serão os reflexos da nossa vida e o universo é movido da vontade e dos atos de nós, seres humanos.*

DS – *Sim. Acho que a Escola me ajudou a ver principalmente a postura do homem. Lá eu aprendi um poema que resume bem a resposta: “...só quando o meu pensar for luz, minha alma brilhará. Só quando a minha alma brilhar, a Terra será uma estrela. Só quando a Terra for uma estrela, eu serei um verdadeiro homem.”*

LD – *Sim. Ver as coisas de um jeito que elas possam representar o melhor e mais bonito possível.*

MA – *Sim. A vida num todo é muito complexa, cheia de momentos que não podemos prever. Aprendi, nos anos que passei na ELPC, a respeitar a individualidade de cada pessoa e tentar sempre analisar todas as situações.*

PP – *Sim. Ajudou a ampliar a forma do que pensar sobre o ser humano, sociedade, universo; a desenvolver o sentir em relação à sociedade, universo e ser humano; e a potencializar o querer para usar as minhas ferramentas para ser um Ser humano que busca a plenitude de atitudes corretas.*

RB – *Sim. Ajudou na minha formação pessoal, a ter autoconfiança e a respeitar o próximo.*

LA – *Sim. Com certeza, toda a concepção que tenho da sociedade, do ser humano e da vida se deve à minha formação, que se deu em grande parte na ELPC. O principal são os valores morais, de respeito mútuo, de coleguismo e que, como indivíduo, posso mudar o mundo ao meu redor.*

MC – *Sim. Na medida da abertura dos alunos, a Escola sempre valoriza a simplicidade, o contato com a natureza e cursos que não são comuns em outras instituições convencionais, sempre propiciando contato com a comunidade e com o meio ambiente.*

AJ – *Sim. Tanto no que diz respeito ao papel do homem na sociedade e o respeito aos outros, quanto no que se refere à sua vida particular e os seus conhecimentos, tive uma educação ótima.*

AR – *Sim. A escola me ajudou a entender o ser humano e suas atitudes em constante mudança.*

LL – *Sim. Aprendi muito na Escola a conviver, no mundo do ser humano, respeitar e valorizar a natureza e as pessoas.*

LM – *Sim. De que nós vivemos em um mundo muito capitalista, onde cada ser humano é único e cada um tem que se virar sozinho para conquistar o que quiser.*

CN – *Sim. Teve, pois não aceito a discriminação e aceito as pessoas como elas são. A Escola nos ensina muito a ser amigo, companheiro, trabalhar em equipe que é uma das coisas que acho muito importante para vida do ser humano.*

LS – *Sim. Em respeitar o ser humano, a sociedade, o meio ambiente, e tudo que tem vida.*

JR - *Sim. Na escola a gente aprende a perceber o outro, e seu ponto de vista, que pode ou não ser diferente do meu, mas isso não o torna errado.*

TF – *Sim. Como meu curso é de licenciatura, é necessário que se façam muitas disciplinas como didática, psicologia, onde são vistas várias coisas que nos ajudam a nos relacionar com nossos futuros alunos. Senti certa facilidade em muitas das discussões, e até mesmo nos estágios em sala de aula, que precisávamos estar em contato direto com o aluno, e consegui ver cada aluno como um indivíduo. Desde que sai da escola, percebo muita competição entre as pessoas, uma querendo passar por cima da outra, fato este que é muito trabalhado com a gente lá. Vemos o nosso colega da faculdade como um colega de sala. Muitos deles, nos vêm como meros profissionais, e competidores de trabalho.*

SP – *Sim. Na Escola, aprendemos a nos conhecer e, assim, aos outros. Durante as aulas, discutíamos sobre os fatos e dávamos nossa opinião. Na escola tínhamos voz ativa, os professores nos escutavam e tínhamos liberdade para desenvolver projetos. Tínhamos momentos para discutir assuntos relacionados à nossa idade e o que acontecia no mundo. Ofereceram-nos um curso de ciências ambientais, que nos ensinou a cuidar da vida, a respeitar o meio ambiente.*

MD – *Sim. Todas as respostas anteriores respondem a pergunta.*

AL – *Sim. Considero a escola com uma das melhores fases da minha vida. Aprendi como ser e como ver as pessoas do modo que hoje eu vejo. Não são apenas cifras e sim alguém que sofre, que vive, que sorri.*

JF – *Sim. Acredito que a influência da minha família foi maior, mas o que aprendi na escola não foi menos importante, até porque reforçava de certa forma o que aprendi em casa.*

PB – *Sim. Um pouco, pois grande parte eu aprendi na família, que mais tarde foi sendo ratificado pela escola. Os seres estão todos ligados entre si, por isso*

quanto melhor e mais positivo você for com os outros (humanos e outros seres), mais você se encontra, em si mesmo e, principalmente, nos outros. Por isso, o respeito e a alegria são essenciais nos relacionamentos.

TL – Sim. *Nesse aspecto posso dizer que aprendi muito com os ensinamentos que a escola proporcionou nesses quesitos, cresci muito como pessoa, como ser humano.*

LF – Sim. *Percebo que todos somos aprendizes da vida. O respeito a cada ser, em seu tempo de desenvolvimento é a chave de uma sociedade melhor. Nas atividades proporcionadas pela escola, para essa interação comigo, com o outro e o meio, aprendemos constantemente a interagir com a individualidade, e com isso, com a diferença. A respeitar e sobretudo, a agir para um todo cada vez melhor, começando por mim mesmo.*

LP – Sim. *A forma de ensinar as matérias, uma conectada com a outra, ensinou-me a ver as coisas de forma integral quebrando o tipo de raciocínio cartesiano que dentro da minha profissão é tão criticado. Pois o psicólogo tem que fazer esse exercício de ver o indivíduo em sua totalidade e, embora se proponha isso, na própria formação acadêmica é muito difícil ver isso na forma de se passar as matérias. A visão de homem integral que já utilizo foi na escola que adquiri. O curso de Ciências Ambientais foi o que me deu maior base para isso.*

DM – Sim. *Me trouxe a referência plena do ser humano. Pude aprender a contemplar a beleza que existe no ideal humano, além de acreditar na que cada um é um potencial.*

SW – Sim. *Aprendi na ELPC que o ser humano é uma combinação de corpo, mente e ser essencial, conceito hoje muito esquecido na sociedade, mas que exerce grande contribuição para compreensão do ser humano e respeito mútuo.*

A perspectiva de formação que a pedagogia Waldorf traz é a da relação intensa, harmoniosa do ser humano com o mundo onde habita como condição do seu desenvolvimento saudável, pleno. A Escola inseriu este componente no currículo do ensino médio utilizando as possibilidades que o sistema de ensino nacional e estadual ensejam, já que a carga horária anual de 1400 horas oferecida em cada série é muito superior às 800 horas, mínimo exigido pela legislação. Assim foi possível instituir a oferta do ensino médio convencional e a de um curso profissionalizante, de nível técnico. A habilitação profissional é optativa ao aluno que queira realizar estágios profissionais na área. Apesar de configurar duas certificações, a do ensino médio

convencional e a do curso técnico de Ciências Ambientais, o currículo é integrado, com todas as disciplinas atuando solidariamente no alcance das metas pedagógicas.

Um fator presente ao longo de toda a escolaridade foi o sistema de avaliação praticado na Escola. Não adotando notas nem conceitos que são os instrumentos convencionais de classificação e hetero-comparação de pessoas, a Escola desenvolveu no aluno um sistema de julgamento paralelo ao vivenciado por ele na família e na sociedade: a auto-comparação. Ele tem metas de desenvolvimento a cumprir, das quais tem de prestar contas, e o seu alcance é condição para que prossiga na escolaridade.

Avançar na escolaridade é um desafio que o gratifica, diluindo o peso que o esforço do trabalho escolar acarreta. As avaliações o colocam face a face com seus méritos ou dificuldades, comparando o que conseguiu com o que deveria alcançar. Esta comparação, tomando-se a si próprio como referência para julgamento, e não seus colegas, coloca-o num plano competitivo consigo próprio: conseguir avançar nas conquistas que cada matéria lhe apresenta. Evita, assim, competir com seus colegas, pois é ele mesmo seu parâmetro de comparação para o alcance das metas pedagógicas.

Assim, o aluno permanece fora do processo que forja o individualismo e a competitividade. Seu colega não é seu concorrente, e sim um eventual colaborador para suas dificuldades. Vai internalizando como valores a solidariedade, a fraternidade e consolidando uma auto-imagem realista, onde se respeita e valoriza por obra dos seus esforços e das suas realizações. Internaliza gradativamente valores tais como: respeitar para ser respeitado, realizar em si a transformação que quer ver no mundo, cada ser humano é singular e deve ser considerado em sua individualidade, o que é diferente enriquece e tem espaço de expressão.

3.1.5 – Diferença da Formação de Colegas de Outras Escolas

Quanto à quinta pergunta – “Você vê diferença entre a formação que recebeu na ELPC e a de colegas que estudam/estudaram em outras escolas?” – a resposta afirmativa também foi unânime. Os entrevistados fizeram os seguintes comentários:

AR – *Sim. Com certeza, pois os alunos da ELPC são mais humanos, têm idéias diferentes e sabem lidar com mais facilidade com os problemas diários.*

MD – *Sim. Na maneira de pensar, um desenvolvimento voltado para o lado humano, não são apenas robôs formados para passar em vestibular, responder perguntas com respostas prontas, são pessoas que tem uma visão muito ampla do mundo, capacidade de estudar situações e desenvolver críticas.*

AL – *Sim. O modo que enxergam a vida de maneira pouco otimista.*

JF – *Sim. Muitos lembram fórmulas que eu não faço idéia de onde surgiram. Agora, o conhecimento geral, raciocínio mais rápido, preocupação com questões ligadas ao indivíduo, talvez éticas, lhes faltam às vezes. Mas isso, creio ser algo muito pessoal, que varia de acordo com a experiência de cada um também no ambiente fora da escola.*

JC – *Sim. A escola incentiva o lado artístico e filosófico dos alunos. Resgata valores que em escolas convencionais não existem, o respeito, a solidariedade, a amizade, o amor ao próximo e o fortalecimento da nossa alma. A maioria das escolas está apenas preocupada com o vestibular, números de alunos e porcentagens de aprovação enquanto a E.L.P.C se preocupa com a formação de seres humanos, formadores de opiniões e acima de tudo com valores e ideais. Enfim, ajuda na nossa formação para vida, nos ensina como uma segunda família.*

PB – *Sim. A maioria dos meus colegas aprenderam a ser gente, no mundo. As escolas apenas se dedicam ao lucro e com isso a educação espiritual / social dos alunos é preterida. O foco é apenas o vestibular, ou seja, quantidade de informação acumulada em menos tempo possível = dinheiro no bolso dos donos das escolas.*

TL – *Sim. Somente no aspecto pessoal e de pensamento, na visão sobre a vida, sobre as pessoas.*

LF – *Sim. Percebo na polivalência. Não só das capacidades e habilidades adquiridas e trabalhadas, mas também nas questões relacionadas ao íntimo de cada ser. Percebo na maioria dos meus amigos de escola um discernimento do seu papel como ser pensante e atuante no mundo, e não como um ser passivo.*

LP – *Sim. Normalmente o aluno da Livre Porto tem interesse pelas matérias, pela vida. Tem entusiasmo em aprender. Os outros alunos não têm interesse pelo conhecimento, são muito passivos nas atitudes escolares, não percebem o estudo como um caminho para conhecer a vida.*

DM – *Sim. Principalmente pela segurança que tenho diante dos obstáculos e desafios. Geralmente, até uma simples avaliação já é o suficiente para assustá-los, o que não acontece comigo no geral. Outra coisa interessante é o*

“olhar aguçado para a vida” que aprendi a ter, e que muitas vezes não consigo perceber nos colegas.

SW – Sim. A diferença que percebo é que alunos da ELPC são preparados para a vida, e alunos de outras escolas geralmente são preparados para provas. Vejo também que o vínculo entre alunos da ELPC é bem maior e repleto de mais amor, carinho compreensão e união, do que turmas de escolas convencionais. Existe uma expressão em inglês que diz “think outside the box”, ou seja, “pense fora da caixa”, que expressa muito essa idéia da educação que recebi na ELPC versus a educação em outras escolas. Na ELPC, estudantes são encorajados a pensarem fora da caixa, pensarem com criatividade, desenvolverem o raciocínio original e não copiado, não agirem somente conforme a sociedade faz, mas com inovação. Tal desenvolvimento da criatividade é essencial, pois uma criança que sabe pensar com criatividade, será um adulto que não age com inteligência emocional diante de todos os fatos da vida, seja na vida pessoal, profissional, acadêmica, religiosa, familiar, etc.

LD – Sim. Principalmente na união entre meus amigos adquiridos na ELPC.

TF – Sim. A escola é voltada para a formação do ser, e não do aluno para entrar numa faculdade. Isso de certa forma foi um ponto ruim pra mim no início, que como não passei de primeira no vestibular, fiz cursinho. Assim, tive que conviver diretamente com pessoas que só pensavam em vestibular, e desde aí já vi diferenças na forma de agir e de conseguir absorver conteúdos. Na faculdade, percebo que muitas pessoas desde o início têm uma visão centrada e voltada para o meio científico, observando apenas uma parte do todo. Porém, não sei se é pelo fato de termos tido contato com vários e ótimos professores, que por sinal, são ou já foram pais da escola, que sempre fizeram questão de mostrar e de nos ensinar a ver de forma holística. Assim, percebi que com o passar dos anos, houve uma “evolução”, onde vários alunos provindos de outras escolas acabaram por desenvolvê-la. A minha visão holística aprimorou, mas de fato, no início sentia certa facilidade de entender, vendo, porém, dificuldades em certos colegas, que hoje já conseguem fazer essa ampliação.

JR – Sim. Eu, me comparando aos meus colegas, percebo uma certa clareza de pensamento, mais flexível, e um conhecimento mais ampliado acerca do mundo. Eu percebi uma certa apatia neles, alguns ficavam parados, esperando que os outros fizessem o trabalho para eles, alguns no primeiro sinal de problema paravam.

LS – Sim. Ser mais respeitador, mais paciente, e entre outras coisas como escrever.

LM – Sim. A ELPC vê o aluno como humanos, os mesmos têm nome, enquanto as outras escolas comparam o aluno a máquinas sem sentimentos.

LL – Sim. A diferença foi conviver com as pessoas, pois as pessoas da ELPC são totalmente diferentes, como respeito, coragem e conquistas.

AJ – *Sim. Digo que a Escola não tinha um grande preparo do aluno para o vestibular, até onde estudei. Mas, a grande maioria da educação, das matérias, dos professores, da relação com os amigos, tudo isso conta, diferentemente de outros amigos que tenho e que estudaram em outras escolas e que não têm a visão que eu tenho. Digo que tenho o meu diferencial, sou especial!*

MC – *Sim. Alunos de escolas “convencionais” parecem ter menos abertura e ligação para valores simples, e o fato de terem a educação voltada quase exclusivamente para o vestibular – e para a religião, em alguns casos, os faz prestar menos atenção a esses valores e às massificações a que somos lançados.*

LA – *Sim. O principal é a falta de respeito para com os professores. Ao realizar trabalhos em grupo, procuram sempre dividir, se fechando em sua opinião ao invés de estudarem e raciocinarem no coletivo. Sentem grande dificuldade de fazer isso, além de não estarem preocupados com suas atitudes e com o fato de que as mesmas podem influenciar não só a sua formação, mas a melhoria do mundo.*

RB – *Sim. Os da Livre Porto normalmente têm mais respeito com o próximo.*

CN – *Sim. Era tão bom ir para a Escola, fazer tarefa. Não existe criança que goste de ir para a escola, mas na Livre Porto era diferente, era bom estudar, aprender coisas diferentes, de maneiras diferentes. Os professores eram como se fosse uma família. É muito bom sentir a sensação de que seus amigos são seus verdadeiros amigos. Em outras escolas, você não vê esse coleguismo, essa família que é a ELPC. São escolas que ensinam a ler e a escrever, enquanto a ELPC nos ensina a ver o mundo e as coisas que nos rodeiam de uma maneira diferente, nos ensina valores e é isso que os seres humanos precisam aprender.*

PP – *Sim. Penso que a oportunidade de pensar junto com o professor na construção do conhecimento foi um dos grandes ganhos que tive como aluno. Desenvolver a habilidade de acompanhar o raciocínio e ir além do professor, formulando questionamentos e hipóteses é também outra contribuição do colégio. Hoje o valor do aprendizado escolar no meu dia-a-dia acadêmico manifesta-se pelo interesse no saber e a segurança em questionar, formular hipóteses sobre o conteúdo estudado.*

MA – *Sim. Nossa, com certeza. Alunos de escolas grandes de Cuiabá parecem não ter cérebro. Papos sem conteúdo e valores muito diferentes dos meus. Não que eu não tenha meus momentos fúteis, pois todos nós temos vários “lados”, mas esse lado das pessoas se sobressai. E sem contar o culto excessivo ao corpo e ao dinheiro.... Estar bonito é muito bom, mas esquecem a saúde, que, para muitos, é inexistente.*

DS – *Sim. O que mais me chamava a atenção era o Curso de Ciências Ambientais, que não havia nas outras escolas, estando hoje mais difundido de*

diversas formas no âmbito escolar. Acho esse curso importante, pois saímos mais conscientes e preocupados com os problemas ambientais.

LT – Sim. Vejo diferença entre a formação que recebi na ELPC e a de colegas que estudaram em outras escolas, mas isso não me torna diferente deles.

RP – Sim. Alguns colegas de faculdade, como disse na pergunta 2, têm dificuldades em algumas matérias, como por exemplo bioquímica porque não têm base, não aprenderam direito matérias do ensino médio que precisam anteceder essas outras. Eles passaram no vestibular, mas talvez só tenham decorado os conteúdos, não os assimilaram de verdade. A maior dificuldade, contudo, que observo entre esses colegas é o seu despreparo para o tipo de aula que temos na universidade. Em primeiro lugar, eles ficam angustiados porque não têm mais a apostila ou um livro determinado para estudar para as provas. Na Livre Porto, não trabalhávamos com livros didáticos e, assim, não estranhamos o sistema mais aberto de uma universidade. Em segundo lugar, entram em pânico na hora de fazer um trabalho de pesquisa e, principalmente, na hora de apresentá-lo. Na Livre Porto, nos acostumamos com trabalhos desse tipo o tempo todo, em especial nas viagens de estudo, na época de Parsifal e de agrimensura. E, quanto à apresentação, além da liberdade que tínhamos em sala para nos posicionarmos sobre tudo o tempo todo, o teatro e outras atividades artísticas nos ajudaram a perder a inibição e a explorar nossos talentos de expressão oral e corporal. No caso específico da minha faculdade, observo, ainda, que meus colegas, com raríssimas exceções, não têm uma boa formação cultural (só gostam de música sertaneja) e são muito individualistas.

SP – Sim. Nas outras escolas, o foco é o vestibular. Na ELPC, o foco é o ser humano. Você adquire mais do que conhecimentos. Você se prepara para a vida. Os colegas que saíram da escola têm um espírito de competitividade e não de liderança.

Durante o curso, o aluno exercita tomar a iniciativa, apresentar o que sabe, comunicar-se com naturalidade, dar o tom da arte naquilo que faz, demonstrar capricho, trazer a beleza em suas manifestações, lidar com o real vivenciado, com os fatos, mais do que com interpretações. Estas características são adquiridas e desembocam no seu modo de ser, de ver o mundo e de se relacionar.

Saindo da Escola este padrão se manifesta no seu dia-a-dia, incorporado ao seu ser. Ele constata a diferença que os demais colegas apresentam em relação a ele mesmo, menos como alimento ao sentimento de superioridade, de autopromoção, pois se sente gratificado pelo esforço despendido na estruturação das qualidades de que é portador.

3.1.6 – O que não gostou da formação recebida

Este item não obteve respostas da totalidade dos egressos consultados. Alguns enunciaram colocações discordando do que foi oferecido pela Escola em meio a manifestações que afirmam a concordância em relação a outros aspectos.

JF - *Difícil dizer isso hoje, talvez pelo tempo. Aulas de teatro. Sempre tive certa aversão, apesar de gostar de assistir. Mas, não quer dizer que não tenha achado importante.*

PB - *Nada. A maneira como a ELPC desenvolve a formação da criança é excelente.*

Obs.: tenho apenas uma queixa: a famosa proibição do futebol! Passei muita vontade de jogar bola na escola, quando criança.

TL - *Sem dúvida não existe nada que não foi bom na escola, tudo valeu a pena, é uma ótima escola que te dá ensinamentos para a vida toda, abre a sua visão sobre a sociedade, sobre as pessoas, sobre a vida, realmente foi muito bom estudar nessa instituição, uma coisa que volto a dizer é que o ensino em relação a outras instituições é fraco.*

LL - *Não há como deixar de gostar da formação. Sempre tive oportunidade de receber o melhor por 10 anos na escola. A Escola Livre Porto Cuiabá foi uma escola muito importante para mim. Pois aprendi a crescer, sentir e viver!*

LM - *Não tenho nada a relatar, amo esta escola e sou suspeita para falar. Fico muito feliz em participar desta pesquisa.*

TF - *Ela me deu base para muito do que sou agora, para valores que possuo. Influenciou-me para a escolha da minha profissão, onde me espelhei em alguns momentos em certas ideologias e algumas metas que a escola tem. O lado artístico, do desenho, do canto do teatro foi sempre desenvolvido, onde hoje consigo gostar e em certos momentos recorrer para essas atividades para “tentar fugir” um pouco da correria do dia-a-dia.*

SP - *Não há nada de que eu não tenha gostado. Acredito que tudo foi muito bom.*

MD - *Já pensei várias vezes sobre o tempo que estudei lá e caso existisse a possibilidade de voltar no tempo e refazer essa parte da minha vida, eu faria TUDO DE NOVO.*

JC - *Muitas vezes tivemos professores não capacitados e inaptos ministrando algumas matérias. Penso que a escola poderia cobrar e “forçar” mais com as matérias para os alunos de nível fundamental, mais preocupação com o vestibular seria de suma importância.*

AL - *Desde a parte artística até o ensino regular, na ELPC fui tratado como uma pessoa e não quanto eu pagava de mensalidade ou deixava de pagar. Hoje eu tenho a plena certeza de que cada aula de FLAUTA, TEATRO, TEAR e ARGILA realizadas tiveram muita importância na busca pela minha maturidade física espiritual. Não tenho mágoas nem rancor da escola não deveria mesmo ter. Hoje sou muito grato a todos aqueles que torceram por mim e aqueles que em algum momento lembram a passagem da minha turma por essa escola que graças aos esforços de muitos chegou onde chegou e com certeza vai muito mais longe. Tenho saudades do PANTANAL...*

LF - *Realmente, tudo foi muito bom!*

LP – *Na minha turma havia pouca motivação para o esporte, acredito que o professor da época não soube reverter isso. Outro aspecto que não tem a ver com a formação acadêmica, porém com o convívio diário, não sei se era porque fomos os primeiros, mas havia muitas regras tipo do que podia e não podia dentro da escola (chiclete, refrigerante) e por causa de coisas assim, levávamos muitos sermões, independente de quem praticasse ou não. Imagino que se fosse em particular a conversa com quem burlava a regra perderíamos menos tempo com sermões e talvez falando de coisas mais interessantes, como eram os exercícios de reflexão das aulas de tutoria onde a turma aprendia muito mais sobre ética e valores de uma forma prazerosa.*

JR – *O contato com a natureza, desde pequeno, na horta, por exemplo (momento nostalgia), e culminando no Curso de Ciências Ambientais, o que nos ligou de tal maneira ao nosso mundo, que cada passo que dou, me sinto mais integrante desse grande ser que é nosso planeta, e por conseguinte, responsável por ele.*

RP – *Talvez a falta de disciplina e a organização dos conteúdos e professores. Pode-se exigir mais dos alunos, mais responsabilidade, mais trabalhos, mais conteúdo, mais leitura e mais atividades.*

SW - *Fico desanimada em relação à ELPC com o preconceito da sociedade contra o método menos tradicional de educação. Cresci escutando piadinhas de mau gosto das pessoas ao meu redor, como por exemplo que quando eu crescesse iria virar hippie e vender pão integral na Chapada, comentário esse que desvaloriza a importância da educação Waldorf e traz possíveis traumas à criança. Acredito que exista uma discriminação dentro da própria escola, entre os próprios professores e responsáveis pelo colégio, pois poderiam estar preparando melhor os alunos quanto a tais provocações. Durante os 8 anos letivos que estudei na ELPC, toda vez que me perguntavam onde eu estudava, e eu dizia no Livre Porto, muitas vezes não conheciam a escola e quando conheciam, perguntavam se era lá que se aprendia a fazer crochê e tricô quando em outras escolas os estudantes estavam fazendo provas. Isso mostra a fama ruim da escola em Cuiabá... Outra vez que me senti insegura, foi durante o colegial, que cursei durante dois anos na ELPC, nos anos 97 e 98, e não me sentia pronta para o vestibular. Saí do colégio no final de 98,*

quando havia terminado o 2º ano, e me mudei para os EUA. Até então não me sentia nem um pouco segura para fazer o vestibular no Brasil e não havia recebido o apoio que eu esperava para decidir qual curso fazer. Sinto que a escola me preparou tanto para a vida, me ensinou a gostar de todas as matérias, apreciar todas as áreas, que quando me vi prestes a decidir em uma só área, não me sentia pronta pois gostava de todas as áreas... Não sei se houve mudanças no método desde então, e se hoje em dia as coisas são diferentes, mas caso não seja, sugiro que desenvolvam no segundo grau mais oportunidades para o aluno identificar-se com áreas mais específicas, para ajudá-lo na escolha de carreira.

CN - Eu acho que tudo que aprendi nestes anos que estive na Escola foram muito bons e não tenho nada a reprovar.

A aversão ao teatro expressa por um egresso indicou uma predisposição não modificada, mesmo com o envolvimento na experiência por duas vezes: na 7ª série e no 3º ano do ensino médio. No entanto, a oportunidade que o teatro traz afeta áreas importantes na sua formação: a construção da identidade, pois experimenta assumir um papel bem demarcado no contexto de uma trama; o desenvolvimento da autonomia, enfrentando um público que o observa enquanto ele é o ator, o espaço para dizer ao mundo alguma coisa que acha relevante, expresso no enredo da peça cuja escolha foi compartilhada com ele, entre outros objetivos formativos que o teatro tem.

O julgamento de que o ensino oferecido pela escola é fraco é uma percepção que permanece. Esta opinião aparece verbalizada por pais, nas reuniões ordinárias, nas entrevistas quando se candidatam a matricular seus filhos na Escola ou nas conversas informais quando trazem ou buscam seus filhos. A crença de que a Escola é muito boa para seus filhos no Jardim e no Ensino Fundamental, mas não no Ensino Médio, pois este tem que se concentrar na preparação para o vestibular, também é expressa em diálogos informais. A respeito dessa questão, a Escola Aitiara, de São Paulo/SP, que também adota a Pedagogia Waldorf, disponibiliza em seu site um texto esclarecedor.

O ensino é "mais fraco", comparando-se às escolas convencionais? Não. A diferença é a forma não intelectual com que os assuntos são trazidos às crianças, respeitando as suas fases evolutivas. Os conteúdos estudados numa escola Waldorf são os mesmos estudados em outras escolas. A diferença está na forma como são estudados e em tudo o que, a mais, a escola oferece,

especialmente no campo artístico. Como resultado, os alunos desenvolvem uma presença social mais autêntica, maior criatividade e flexibilidade de raciocínio.⁹

É preciso considerar que os conteúdos trabalhados numa escola Waldorf não são oferecidos em menor quantidade do que o oferecido pelas demais escolas. A inclusão da arte em várias modalidades ao longo da escolaridade, bem como de atividades práticas como os trabalhos manuais, não acarretam a diminuição da carga horária das matérias convencionais, obrigatórias, que são cobradas nos exames e processos seletivos. São acréscimos que são feitos ao currículo, acarretando um tempo de permanência na escola com uma jornada diária e semanal maior que as demais escolas. A Escola Livre Porto Cuiabá requisita a presença diária do aluno por cinco horas no período matutino e por 4 horas no período da tarde em dois dias da semana. Já operou com três tardes semanais, mas procurou se adequar à expectativa dos pais que incluem seus filhos em cursos extra-escolares como natação, língua estrangeira, dança, etc.

Assim, a carga horária anual oferecida pela Escola Livre Porto Cuiabá varia de 1283 na 2ª série do ensino fundamental, a 1473 horas na 9ª série, mais de 50% além do mínimo de 800 horas exigido pela legislação. No ensino médio este fato ganha dimensões maiores pelo acréscimo das Ciências Ambientais, passando o primeiro ano (10º na Pedagogia Waldorf) a cumprir 1695 horas anuais, o segundo (11º) 1636 e o terceiro (12º) 1655, mais de 100% do mínimo.

A Escola Micael de São Paulo/SP também incluiu no seu site um esclarecimento em socorro a esta preocupação que os possíveis interessados possam ter.

Que há de tão particular na Educação Waldorf? Por que ela é diferente de outras Pedagogias? Se fosse possível resumir numa frase, diríamos que "nosso mais alto empenho deve ser o de desenvolver seres humanos capazes de, por eles próprios, dar sentido e direção às suas vidas". A principal meta de uma Escola Waldorf, como é o Colégio Waldorf Micael, é desenvolver na criança "cabeça, coração e mãos" através de um currículo que balanceia atividades escolares. Este currículo insere música (flauta doce, contralto, orquestra e

⁹ Disponível em: www.aitira.org.br. Acesso dia 03.04.2008, às 7 h 20.

coral); artes (aquarela, marcenaria, modelagem e escultura em argila, desenho em branco e preto e perspectiva, fotografia, batik, estamperia, mosaico, tricô, crochê, tecelagem e tapeçaria) além de matérias como: jardinagem, técnicas agrícolas e horticultura. Através dessa metodologia, os professores buscam despertar o gosto pelo aprendizado, fazendo deste uma atividade não competitiva.¹⁰

A queixa com relação ao futebol expressa por um dos entrevistados também é representativa, pois há uma insistência da Escola em não desenvolver esta modalidade esportiva. Ouvindo a Direção da Escola, esta argumenta que este esporte requisita, de forma diferente dos demais, o uso intenso dos membros inferiores e dos quadris. Este não é o desenvolvimento a ser privilegiado nesta fase da vida. Argumenta ainda que, quando o aluno ou os pais acham muito importante atender um interesse acentuado por esta modalidade, podem recorrer a escolas ou entidades especializadas nesta atividade, suprimindo, assim, uma necessidade pontual de algumas pessoas. À Escola cabe atender o que necessariamente contribua para o desenvolvimento saudável e harmonioso do aluno em todas as suas dimensões: física, anímica (vital), etérica (psíquico-emocional) e o eu (individualidade ou espírito).

O depoimento da aluna SV traz a questão da fama da Escola em Cuiabá, tanto de ser pouco conhecida, como pelo fato de que quem sabe de sua existência traz a imagem de ser uma escola alternativa ou alienada, mais próxima de movimentos à margem do processo social dominante (enquanto os outros estão fazendo provas, na Escola estão fazendo crochê). Reclama do fato de os professores não os preparar para enfrentar tais situações desagradáveis. Por outro lado, reconhece que *“a escola me preparou tanto para a vida, me ensinou a gostar de todas as matérias, apreciar todas as áreas, que quando me vi prestes a decidir em uma só área, não me sentia pronta pois gostava de todas as áreas...”* e então sugere que *“...desenvolvam no segundo grau mais oportunidades para o aluno identificar-se com áreas mais específicas, para ajudá-lo na escolha de carreira.”*

¹⁰ Disponível em: www.micael.com.br. Acesso dia 09.04.2008 às 9 h.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Rudolf Steiner, criador da Pedagogia Waldorf, como já foi dito anteriormente, a grande meta da educação é “formar seres humanos livres, capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas”. A meta da Pedagogia Waldorf, acrescentou Francis Edmunds, também já citado anteriormente, vai além de um saber especializado, buscando trazer para o educando “um interesse o mais largo possível por todos os domínios da vida, para que se possa atuar a partir de um pensamento vivo global de forma adequada e corajosa.” Para Edmunds, esse é o tipo de educação indicada para preparar jovens para os desafios do século XXI, jovens que sejam independentes, flexíveis, espontâneos, com força de iniciativa e decisão, capazes de agir no mundo de forma competente e, ao mesmo tempo, com responsabilidade social.

No site www.associacaotravessial.org.br, Marcelo Greuel, em artigo sobre a situação da educação da atualidade, se mostra favorável à pedagogia Waldorf, na medida em que “tendo como base uma visão holística (integrada e multidimensional) do ser humano, ela conseguiu desenvolver alternativas muito concretas e fascinantes.”

A visão materialista do homem resulta inevitavelmente na pedagogia do mercado que é literalmente uma pedagogia do passado. Somente uma compreensão concreta da multidimensionalidade do ser humano (integração de corpo, alma e espírito) e da transcendência de sua existência preparam para uma nova prática pedagógica que não leva o homem a servir o mercado, mas o mercado e o mundo servirem ao desenvolvimento do homem. [...] ¹¹

Na sua opinião, é preciso se encontrarem alternativas pedagógicas viáveis, que escapem do que ele chama de “materialismo tecnocrático e fundamentalismo religioso”, presentes no mundo de hoje, para que se evitem conseqüências desastrosas que delas decorrem.

¹¹ Disponível em: www.associacaotravessial.org.br, acessado em 06.06.2008 as 14 h 30.

O homem tornou-se, na visão dominante de nossa época, um ser material que tem uma vida psíquico-mental epifenomenal determinada pelas leis da hereditariedade. [...] Tomando essa afirmação como pressuposto, o supremo valor da existência do homem somente pode ser material. Ao homem, portanto, cuja realidade se resolve basicamente na matéria, resta apenas a perspectiva da felicidade material transitória, único consolo numa existência desprovida de qualquer razão e finalidade maior. Situa-se nessa concepção, pois, a principal força motriz do consumismo ocidental, mas também a sua principal contradição: como a existência se restringe à existência material, a felicidade consiste no máximo de fruição através de objetos de consumo. Ora é intrínseco à dinâmica do consumo querer sempre mais e sempre algo novo. Num ambiente finito, como a Terra, com recursos limitados, essa ideologia leva fatalmente à corrupção ecológica justamente daquilo que é condição de toda existência material: a natureza. [...] ¹²

Estende-se este autor a considerar a perspectiva em que se coloca a escola quando se propõe a atender a expectativa dos pais identificados com os pressupostos materialistas, desprovidos de espiritualidade.

A atenção do homem atual desprovido de perspectivas espirituais está voltada a garantir o seu bem estar nos 65-70 anos que estatisticamente ele tem a sua frente. Seu bem estar hoje não depende mais, como em épocas passadas, de ele saber caçar ou guerrear bem. O seu bem estar depende de sua participação no processo econômico. A nossa economia hoje é a economia do mercado que adotou a lei do mais apto (esperto) como seu princípio básico. O bem estar do homem depende, pois, de sua participação no mercado. Ele tem que estar apto para conquistar a sua parcela no mercado concorrendo com, ou melhor, contra os outros. Educação só pode ser considerada, nessa visão, a preparação para o mercado.[...] Os pais preocupados com o bem estar de seus filhos e abraçando tacitamente os pressupostos materialistas acima descritos acreditam ter feito o necessário quando os filhos foram preparados a conquistar a sua parcela no mercado. Uma escola que prepara para vencer a concorrência do mercado prepara para a vida, porque a vida hoje é a garantia de poder participar do mercado e do provimento com os bens de consumo que ele oferece. ¹³

Opondo-se a essa perspectiva, a Escola Livre Porto Cuiabá procurou concretizar uma experiência de atendimento educacional que partisse de uma visão de ser humano integral, acrescentando às dimensões comumente trabalhadas – a física e

¹² Texto retirado do site: www.associacaotravessial.org.br, acessado em 06.06.2008 as 14 h 30

¹³ Idem.

intelectual – aquelas que se vêm mantendo à margem do processo social: a emocional e espiritual. Sua fundadora, Ana Maria Pagliarini, identificada com a pedagogia Waldorf, na qual fez uma formação de três anos após sua graduação como licenciada em Letras, vislumbrou uma escola que concretizasse esse ideal de formação, reconhecendo que era preciso “procurar e elaborar formas de conhecimento que por um lado não abrem mão da postura científica e não dogmática do homem moderno, mas que, por outro lado, não restringem o conhecimento à esfera dos fenômenos materiais e quantificáveis” na expressão de Greuel.

Daí o desafio de estruturar um processo pedagógico que propicie o desenvolvimento natural, saudável da criança por meio de um currículo que atenda suas necessidades evolutivas como ser interexistencial que ela é, para que ela viva plenamente o presente, assumindo o seu processo de vida atual como autor de seu próprio destino, sem desconsiderar a história que a antecede e o futuro que a sucede enquanto espírito imortal. Ao se referir à pedagogia Waldorf, expressa Greuel em seu artigo:

O processo pedagógico consiste, pois, em propiciar, através do ensino, o amadurecimento da criança no sentido de ela poder definir a sua própria vida. Esse amadurecimento é apenas possível por meio de um currículo, cuja intenção não é simplesmente condicionar e adaptar o jovem às circunstâncias dominantes. O currículo deve seguir às necessidades evolutivas do próprio ser humano e prepará-lo a ser ele mesmo. A pedagogia que prepara para o mercado priva o jovem de ser ele mesmo. A pedagogia de cunho holístico, ao contrário, pretende familiarizar o jovem, através do ensino, com a natureza e a história cultural para que ele possa entender o presente como resultado do passado e estabelecer nesse o seu próprio rumo.¹⁴

A contribuição da pedagogia Waldorf vem sendo observada em outros países¹⁵. Durante dois anos David Mitchel e Douglas Gerwin do Research Institute for Waldorf Education pesquisaram 526 alunos que se formaram em 27 escolas Waldorf nos Estados Unidos, desde a primeira turma em 1943, até 2004. Mais da metade dos

¹⁴ IB idem

¹⁵ Disponível em www.whywaldorfworks.org/documents/survey_waldorfgraduates, pesquisa realizada por David Mitchel e Douglas Gerwin do Research Institute for Waldorf Education.

entrevistados cursaram os 12 anos em Escolas Waldorf. Extraíram da pesquisa as seguintes conclusões:

1. Os ex-alunos Waldorf pensam por si e valorizam a oportunidade de transporem suas novas idéias para a prática. Eles valorizam e praticam a educação permanente e têm um elevado senso estético;
2. Valorizam relações humanas duradouras e procuram oportunidades de serem úteis ao próximo;
3. Orientam suas vidas por uma bússola moral interna que os ajuda a se conduzirem perante os desafios de suas vidas profissionais e pessoais. Levam elevados princípios éticos para as profissões que escolheram.¹⁶

Na apresentação de sua pesquisa, Mitchel e Gerwin, citam Daniel Pink que, em seu livro "A Whole New Mind: Why the Right-Brainers Will Rule the Future", relaciona as aptidões que devem ser valorizadas na educação do século 21, e que estão associadas ao lado direito do cérebro, quais sejam intuição, criatividade, empatia e inventividade.

Este livro está sendo lançado em junho de 2008, no Brasil, pela Editora Campus/Elsevier, com o título "A Revolução do Lado Direito do Cérebro". Neste livro, segundo sinopse do jornalista José Eduardo Costa, da revista "Você S/A", disponível no site vocesa.abril.com.br, em 26 de junho de 2008, Daniel Pink "descreve a transição de uma era baseada no pensamento lógico e analítico para um período que ele chama de Era Conceitual. Para o autor, o futuro pertence ao profissional capaz de detectar tendências, oportunidades e, principalmente, criar e essas são características encontradas nos designers, inventores e artistas.

Em entrevista à revista, Daniel Pink afirma que nas últimas décadas essas competências não eram avaliadas e nem consideradas como fundamentais na construção de um excelente profissional. "Nossa era se consagrou como a do "trabalhador do conhecimento", o profissional de ótima formação, capaz de processar informações e oferecer alto grau de especialização. Mas isso está mudando."

¹⁶ Disponível em www.whyywaldorfworks.org/documents/survey_waldorfgraduates, pesquisa realizada por David Mitchel e Douglas Gerwin do Research Institute for Waldorf Education.

Ainda na apresentação de sua pesquisa, Mitchel e Gerwin trazem uma declaração de Patrick Basset, Presidente da National Association of Independent Schools dos Estados Unidos, que comenta as idéias de Pink afirmando que as escolas Waldorf já conseguem e já fazem o trabalho recomendado pelo livro "A Whole New Mind", corroborando as opiniões de Frederico Mayor, Diretor Geral da Unesco, e do professor e diretor de escola Francis Edmunds mencionadas no início deste trabalho.

A experiência da Escola Livre Porto Cuiabá perdura nestes dezenove anos de atuação, fiel aos propósitos de materializar a proposta de Rudolf Steiner para a educação: a Pedagogia Waldorf. É possível afirmar que a proposta pedagógica dessa Escola foi satisfatoriamente concretizada, tendo logrado desenvolver nos seus alunos espírito de liberdade, autonomia, criatividade, iniciativa, flexibilidade, espiritualidade, consciência social.

Os depoimentos colhidos dos egressos da Escola Livre Porto Cuiabá, desde a primeira turma que concluiu o ensino médio em 1999 até a atualidade, apontam o reconhecimento, por eles próprios, dessas características em si mesmos. Os entrevistados alcançaram bons resultados no vestibular – ainda que a Escola não foque sua atenção no concurso, afirmaram estar-se sobressaindo nos cursos universitários e os que já trabalham se disseram beneficiados pelo tipo de formação recebida. Foram muito freqüentes as referências ao aprendizado de viver, o respeito ao próximo, a aceitação das diferenças e a solidariedade. Chamou também atenção a importância que os entrevistados deram ao curso de Ciências Ambientais, não só pela conscientização com relação aos problemas ecológicos, mas também pelos conhecimentos adquiridos e que estão sendo utilizados na universidade. A valorização das artes foi outro aspecto que muitos citaram como formação humanística, mas igualmente como conhecimentos e talentos que estão sendo úteis na vida acadêmica.

O que representa esta iniciativa para os avanços da educação em nosso tempo? Quantitativamente valeria usar a figura de "ser uma gota do oceano". Qualitativamente é uma referência de que é possível realizar um trabalho educacional diferente, oposto mesmo à tendência dominante, na contra-mão das práticas quase universalmente adotadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIKLEN, Sari & BOGDAN, Roberto. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Proposta Educacional Waldorf**. São Paulo. 1998. mimeo

GHELMAN, Ricardo. **Fenomenologia Goetheanística**. Material produzido em função do curso promovido pelo Núcleo de Estudo, Pesquisa e Pós-Graduação da Associação Micael em parceria com a Unemat. 2006

GÖBEL, Nana & McAlice, Jon. **Pedagogia Waldorf – catálogo para a exposição apresentada na 44ª reunião da Conferência Internacional de Educação da Unesco em Genebra**. 1994.

GREUEL, Marcelo. Sem título. Disponível em: www.associacaotravessial.org.br. Acesso dia 17.06.2008, as 16 h 00.

HEMLEBEN, Johannes. **Rudof Steiner: monografia ilustrada**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1989.

LANZ, Rudolf. **Noções Básicas de Antroposofia**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2002.

_____. **A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Antroposófica, 2000.

LIEVEGOED, Bernard. **Desvendando o Crescimento**. São Paulo: Antroposófica, 2001.

LÜDKE, Menga e Marli ed. D.ª ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MITCHELL, David & GERVWIN. **Why Waldorf Works?** Disponível em: www.whywaldorfworks.org/documents/survey_waldorfgraduates. Acessado dia 25.04.2008 às 9h 35.

PROKOFIEFF, Sergej O. **O que é antroposofia?** São Paulo: João de Barro. 2006.

RICHTER, Tobias. **Objetivo pedagógico e Metas de Ensino de uma Escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002.

RENNÓ, Maria Adelina B. **Cantoterapia e asma. Vivência de um método terapêutico.** São Paulo: Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo/USP – Instituto de Psicologia, 1998.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação I – O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia.** São Paulo: Antroposófica, 3ª ed. 2003a.

_____. **A Arte da Educação II – Metodologia e didática.** São Paulo: Antroposófica, 2ª ed. 2003b.

_____. **A Arte da Educação III – Discussões pedagógicas.** São Paulo: Antroposófica, 1999.

_____. **A educação prática do pensamento – aprender a pensar a partir da realidade.** São Paulo: Antroposófica, 2003c.

_____. **Antropologia meditativa – contribuição à prática pedagógica.** São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do homem.** São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. **Filosofia da Liberdade.** São Paulo: Antroposófica, 1995.

_____. **O método cognitivo de Goethe – linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana.** São Paulo: Antroposófica, 2ª ed. 2004a.

_____. **Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf.** São Paulo: Antroposófica, 2005.

_____. **A Metodologia do Ensino e as Condições da Vida do Educar.** São Paulo: Ed. FEWB, 2004b.

_____. **Teosofia.** São Paulo: Antroposófica, 2004c.

UNESCO. **Waldorf. Catálogo da exposição “Pedagogia Waldorf” apresentada por ocasião da 44ª reunião da Conferência Internacional de educação da UNESCO em Genebra /3 a 8 de outubro de 1994.** Redação Nana Göbel e Jon McAlice. Edição Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner e. V. (1994, p.8)

Web Grafias

www.sab.org.br/fewb/pw2.htm. Acessado dia 02.06.2008, às 08h.

www.medicinaantroposofica.com.br. Acessado dia 26 de maio de 2008, às 11h.

www.vocesa.abril.com.br. Acessado dia 02.06.2008, às 18 h 30.

www.jardimescolacoracoralina.blogspot.com.br. Acessado dia 10.05.2008, às 7 h 30.

www.federacaoescolaswaldorf.org.br. Acessado dia 19.02.2008 às 16h 20.

www.elpc.com.br. Acessado dia 03.02.2008, às 15h.

www.micael.com.br. Acessado dia 09.04.2008 às 9 h.

www.aitira.org.br. Acesso dia 03.04.2008, às 7 h 20.

www.associacaotravessial.org.br. Acessado em 06.06.2008, às 14 h 30.

ANEXOS

Anexo 1 - QUESTIONÁRIO

ESCOLA LIVRE PORTO CUIABÁ OPINIÃO DOS ALUNOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO – 1999 / 2006

Nome _____ Data ____/____/____

Ano de ingresso na Escola _____ Série _____
[] Jardim [] Ensino Fundamental [] Ensino Médio

Ano em que saiu da Escola _____ Série _____
[] Jardim [] Ensino Fundamental [] Ensino Médio

Se estiver **estudando**, atualmente, indique:

Curso _____
Instituição _____

Se estiver **trabalhando**, atualmente, indique:

Atividade: _____
Local: _____

Se prestou vestibular indique:

Ano	Curso escolhido	Instituição	Resultado	
			Aprov	Reprov

O que aprendeu na Escola Livre Porto Cuiabá teve importância para o seu desempenho no vestibular?

[] sim [] não

Em que aspecto? _____

O que aprendeu na Escola Livre Porto Cuiabá teve importância para o seu desempenho no curso universitário? [] sim [] não

Em que aspecto? _____

O que aprendeu na Escola Livre Porto Cuiabá teve importância para sua atuação no trabalho ou ocupação profissional? [] sim [] não

Em que aspecto? _____

O que aprendeu na Escola Livre Porto Cuiabá teve importância sobre a visão que você tem do ser humano, da sociedade, do universo? [] sim [] não

Em que aspecto? _____

Você vê diferença entre a formação que recebeu na ELPC e a de colegas que estudam/estudaram em outras Escolas? [] sim [] não

Se positivo, em que aspecto? _____

Anexo 2 – Acesso ao Ensino Superior

Alunos egressos	Instituição Universitária PARTICULAR	Instituição Universitária PÚBLICA
MD	PUC/PR	
JC		UFMT
LD		UFMT
DM		UFMT
LS	UNIVAG	
LP	UNIC	
LF	UNIRONDON	
PB		UFMT
JF	UNIVAG	
SP	UNIVAG	
TF		UFMT
JR		UFMT
CN	UNIC	
LM	UNIC	
LL	UNIC	
LT		UFMT
MA		UFMT
LA		UFMT
MC	PUC- SP	
AJ		UNEMAT
AR	UNIC	
RP	UNIC	
DS		UFMT
RB		UFMT
TL	UNIC	
AL	UNIC	
SW		Western Connecticut State University
PP	UNIC	
TOTAL - 28	15 Alunos	12 Alunos + 1 Aluna exterior

11 Alunos passaram na UFMT

9 Alunos na UNIC

1 Unemat

1 Western Connecticut State University

3 Alunos na UNIVAG

1 Aluno na Unirondon

1 Aluno na Pontifícia Universidade Católica /PR

1 Aluno na PUC – SP

OBS.: 53,6% dos alunos entrevistados passaram em universidades particulares

42,8% dos alunos entrevistados passaram em universidades públicas

3,6% dos alunos entrevistados fizeram universidade no exterior

Anexo 3 – Tempo para entrada em Curso de Graduação

ALUNO	1.º Ano de Tentativa	2.º Ano de Tentativa	3.º Ano de Tentativa
MD	2004		
PP			2005
SW	2000		
AL			2004
TL	2006		
RB	2007		
DS	2002		
RP			2003
AR	2005		
AJ		2004	
MC		2005	
LA	2006		
MA	2004		
LT			2004
LL		2004	
CN		2004	
JR	2002		
TF		2004	
SP	2000		
JF	2003		
PB		2005	
LF	1999		
LP		2003	
LS		2004	
DM		2004	
LD	2004		
LM	Não Identificado		
JC		2006	
TOTAL	13 Alunos	10 Alunos	4 Alunos

13 alunos entrevistados passaram na Primeira tentativa - 46,4%

10 alunos entrevistados passaram na segunda tentativa – 35,7%

4 alunos entrevistados passaram na terceira tentativa – 14,3%

1 aluno entrevistados não identificou o ano que passou no Vestibular – 3,6%

OBS.: Todos os alunos entrevistados fizeram ou estão fazendo um curso de graduação