

**PEDAGOGIA WALDORF: EDUCAR PARA LIBERDADE É DESENVOLVER O
PENSAR, O SENTIR E O QUERER****WALDORF EDUCATION: TO EDUCATE TOWARD FREEDOM IS TO DEVELOP
THINKING, FEELING AND WILLING**

Jonas Bach Junior¹
Tania Stoltz²
Marcelo da Veiga³

Resumo

Este artigo apresenta o resultado da pesquisa empírica da tese de doutorado sobre a Pedagogia Waldorf, onde professores revelam o que significa para eles educar para a liberdade. Este estudo empregou as técnicas da entrevista semiestruturada com professores Waldorf brasileiros. Os dados obtidos dos participantes foram gravados, transcritos e interpretados pelo pesquisador utilizando categorias de análise. Os resultados mostraram uma discussão da educação para liberdade como desenvolvimento integral do pensar, do sentir e do querer. O dogmatismo foi apontado como o principal desafio a ser superado para uma verdadeira compreensão da Pedagogia Waldorf. Os participantes discutiram a questão da importação de elementos culturais inadequados ao contexto brasileiro. O desafio da Pedagogia Waldorf é aliar suas metas teóricas ao contexto onde professores e escolas estão inseridos. Para isto, a questão curricular deve ser abordada de modo flexível e vinculado aos ideais desta filosofia de educação.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf. Rudolf Steiner. Educação. Liberdade.

Abstract

This article presents the result of a empirical research of a doctoral thesis about the Waldorf education, where teachers express what means for them to educate toward freedom. This study employed the techniques of semi structured interview with Waldorf Brazilian teachers. The data gathered from the respondents were recorded, transcribed and interpreted by the researcher using categories of analysis. The results showed a discussion of education toward freedom as integral development of thinking, feeling and willing. The dogmatism was appointed as the main challenge to be overcome for a true understanding of Waldorf education. The respondents discussed the issue about importation of cultural element not appropriated for the brazilian context. The challenge of the Waldorf education is to link his theoretical goals with the context where teachers and schools are. For that, the curricular issue must be touched through a flexible way and linked with the ideals of this philosophy of education.

¹ Pesquisador do Pós-Doutorado no Departamento de Filosofia da Educação da Unicamp. Doutor em Educação pela UFPR. E-mail: jonasbachjr@yahoo.com.br

² Pós-Doutorado em Educação (Alanus Hochschule). Doutorado em Educação (PUC-SP). Professora Associada I da UFPR. E-mail: tstoltz@ufpr.br

³ Doutorado em Filosofia (Universidade de Dortmund). Professor na Alanus Hochschule. E-mail: mdveiga@alanus.edu

Key-words: Waldorf Pedagogy. Rudolf Steiner. Education. Freedom.

INTRODUÇÃO

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

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

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

Na pesquisa empírica a fonte de dados foi o depoimento de especialistas na prática da Pedagogia Waldorf. Uma peculiaridade desta pedagogia é a possível permanência do professor principal de uma classe com o mesmo grupo de alunos, do 1º ao 8º ano do ensino

fundamental. Este profissional é responsável pelas disciplinas básicas da educação Waldorf como língua materna, matemática, ciências, história, geografia, além de complementar com música, expressão verbal e corporal, artes plásticas, etc. O objetivo foi coletar experiências da prática concreta de um professor Waldorf em relação ao processo de conquista de liberdade/autonomia de seus alunos e trazer reflexões sobre o papel da Pedagogia Waldorf dentro deste processo. O depoimento de um professor de classe, que acompanha seus alunos ao longo dos anos, é de fundamental importância, pois a experiência contínua possibilita um grande aprofundamento das observações sobre o fenômeno real da aplicação dos princípios pedagógicos em sala de aula.

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

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

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

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

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

Os participantes receberam pseudônimos para que suas identidades ficassem preservadas. O autor escolheu arbitrariamente nomes fictícios que iniciassem com a letra A,

sem que este princípio tenha algum vínculo com a realidade. A pesquisa abrangeu a captação de discursos que revelassem a realização prática da pedagogia, com o estudo das características do fenômeno e a correspondente identificação dos fatores que determinam ou colaboram para a existência dos fenômenos. (GIL, 1991, p. 47).

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

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

Educar para a liberdade é desenvolver de modo integral o pensar, o sentir e o querer

Os relatos dos professores indicam uma centralização da concepção de educação para a liberdade em torno do desenvolvimento equilibrado entre as faculdades do pensar, do sentir e do querer. Esta visão trimembrada compõe a base teórica da Pedagogia Waldorf, a sua forma de compreender o ser humano. Ao não enfatizar unilateralmente os desempenhos cognitivos, a intenção é preparar para o exercício da liberdade incluindo o desenvolvimento da sensibilidade e do ímpeto nas ações. Assim, esta categoria de análise compõe-se de aspectos relacionados ao desenvolvimento trimembrado, currículo, criatividade, como fundamentos de uma educação para a liberdade.

A importância atribuída à integralidade das dimensões cognitiva, afetiva e volitiva é parte inerente à interpretação do fenômeno humano. Como aponta Randoll:

[...] pesquisar empiricamente escolas Waldorf pode dar bom resultado, mas não sem o esforço pela compreensão da mentalidade ou cultura escolar que lhe serve de base, que por outro lado é caracterizada pela imagem antroposófica de homem, da qual certas intenções pedagógicas e métodos são derivados. (RANDOLL, 2007, p. 233).⁴

O desafio está na atuação a partir de um modo de pensar que não é compreendido pela visão materialista sobre o desenvolvimento humano. A fenomenologia do desenvolvimento da consciência humana, fundamento da Pedagogia Waldorf, possui sua complexidade teórica em si e que não pode ser resumida em esquematismos. Mais importante do que pensa a Pedagogia Waldorf, está o como ela pensa e, mais profundamente ainda, o porquê ela pensa assim. Por trás deste ponto de vista do desenvolvimento humano está a defesa de uma cosmovisão, é um posicionamento antropológico e epistemológico. A compreensão deste “modo de pensar Waldorf” também não é instantânea, exige processo gradual de assimilação para o aprofundamento no entendimento dos conceitos (UNGER, 1954, p.77). O pensar, o sentir e o querer são dimensões inter-relacionadas da vida humana que, além de estabelecerem influência recíproca, possuem, cada qual, sua dinâmica própria de progressão. A diferença fundamental na interpretação está na quebra da dicotomia razão *versus* sentimento, que faz parte da tradição do pensamento ocidental, para a polarização tese e antítese entre pensar e querer, tendo o sentir como síntese.

Em pólos de oposição estão a cognição e a volição, enquanto que a emoção é o mediador entre ambos. Isto se manifesta também no fenômeno fisiológico, a atividade neuro-sensorial é catabólica, destruidora; a atividade metabólico-motora é anabólica, construtora; e a atividade circulatória realiza a troca entre as duas, vai ao limite de expansão e contração, simpatia e antipatia, sístole e diástole. (BACH JUNIOR, 2007, p. 92).

Os desdobramentos desta forma dialética de considerar o ser humano desviam a Pedagogia Waldorf de uma forma comum de interpretar o ser humano. Para abranger a dinâmica dessa processualidade, um conhecimento apropriado e verdadeiro do ser humano se faz emergente. A fala do professor Antônio destaca o equilíbrio no desenvolvimento humano das três dimensões (pensar, sentir e querer) e aponta também para necessidades de cada uma dessas dimensões.

⁴ [Waldorfschulen empirisch zu untersuchen kann daher nicht ohne die Bemühung um das Verständnis der ihnen zugrunde liegenden „Gesinnung“ bzw. „Schulkultur“ gelingen, die wiederum durch das anthroposophische Menschenbild geprägt ist, aus dem bestimmte pädagogische Absichten und Methoden abgeleitet werden.] (Randoll, 2007, p. 233, tradução do autor).

...Então eu posso dizer que a Pedagogia Waldorf, inspirada na Antroposofia, olha para o ser humano numa dimensão muito mais ampla do que hoje é aceito pela ciência, pela academia. E essa visão mais ampla, atinge mais o cerne do ser humano. ...A gente só pode considerar um indivíduo mais preparado frente às questões da sociedade, se ele tiver sido preparado para si mesmo, se ele tiver sido bem alimentado na sua vida de pensamentos... eu digo bem não com quantidade, mas com qualidade... Esse saciar, esse sentir-se bem, bem alimentado nos três âmbitos através da educação, o predispõe a estar diante do desafio social mais plenamente. ... Então, quando a Pedagogia Waldorf, em cada aula, em cada matéria, está ocupada em atender as necessidades do pensar, do sentir e do querer, isso já é a predisposição pra esse chamado pensar intuitivo. (ANTÔNIO).

A interpretação do professor não é quantitativa, não aborda o volume de conteúdo para esta ou aquela fase da vida, mas é qualitativa. A compreensão do que significa melhor qualidade no atendimento dessas necessidades humanas depende do fator conceitual, que de um lado é apresentado pela teoria, mas que, por outro, depende do entendimento de quem aplica a teoria. Podemos analisar o âmbito da pedagogia (teoria), mas também o âmbito da escola e dos professores (prática). A realidade educativa é um encontro dos dois âmbitos na sala de aula. A relação da liberdade com a educação está presente na teoria via concepção filosófico-epistemológica, social e antropológica, e possui uma dependência de como esta é compreendida por quem utiliza esta concepção de vida para educar.

A interpretação qualitativa do fenômeno cognitivo sempre inter-relaciona as dimensões afetiva e volitiva, devido ao teor holístico e integrativo da proposta pedagógica. Por isso, na fala dos professores, a educação para a liberdade ora é destacada no processo do pensar, ora do sentir e ora do querer. O preparo para um pensar intuitivo não se reduz a acúmulo de meros conteúdos. A idéia de uma aula Waldorf gira em torno de um processo de conquista. Em vez da mera absorção de informação, o professor Alberto destaca o contínuo treino de inserir os educandos num caminho cognitivo próprio, sem receber os conteúdos prontos.

Acho que essa é uma das metas da Pedagogia Waldorf, que ele (aluno) próprio possa pensar por si mesmo, que ele possa ter metas próprias. ... as aulas elas são propiciadoras de um pensar próprio. ...Dentro da aula, o professor tá sempre jogando para os alunos ... como que eles veem aquilo. Como que eles sentem aquilo. Para que eles próprios possam chegar às suas próprias conclusões. Então é diferente de você dar um conteúdo dado: Bom, a resposta, a verdade disso é essa. Nesse caso não. Essa

relação de sempre estar pensando por si, eu acho que vai desenvolvendo no indivíduo... um potencial de aperfeiçoamento. (ALBERTO).

O relato acima indica o quão a Pedagogia Waldorf não adota os princípios de uma educação “bancária”, no sentido de apenas depositar informações nos alunos e cobrá-los mais tarde. O professor Alberto cita a postura dialógica do professor que não impõe verdades fechadas ou conclusões prontas, mas instiga nos educandos a atividade de conquistar sua própria compreensão. Há aqui uma aproximação com a concepção freireana, pois a doação de conhecimento é uma forma de opressão.

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1977, p. 58).

Ao não trabalhar com a mera transferência de conhecimento, evita-se a passividade dos educandos. O pensamento intuitivo é a chave para o entendimento e apreensão do conceito de liberdade em Steiner. Como a Pedagogia Waldorf explora o desenvolvimento desta capacidade torna-se, assim, um fator crucial. No campo pedagógico a compreensão do fenômeno do desenvolvimento desta capacidade assume várias facetas, devido à sua complexidade inerente. O caráter holístico do ensino na Pedagogia Waldorf evita a fragmentação do conhecimento e, por conseguinte, do sujeito cognoscente. “Eu parto primeiro do todo, pra depois chegar numa especificidade... isso já é uma ferramenta para que ele (aluno) use sua intuição, para que ele não venha com uma fórmula pronta” (ANDRÉ). O pensamento intuitivo é integrativo, nunca parcial ou fragmentado. *Grosso modo*, os pensamentos (representações), sentimentos e vontades de um ser humano o mantêm apartado do mundo, do outro, do si-mesmo. Outro fator de dissolução é a não confluência entre estas três instâncias. Neste sentido, quando num processo pedagógico os educandos são estimulados a desenvolver aquisição de outros patamares de compreensão da vida, através de um afastamento que os reaproxima do mundo, incentiva-se o pensar intuitivo. O professor Antônio salienta o trabalho pedagógico para a confluência entre pensar, sentir e querer como pré-requisito ao pensar intuitivo.

O pensar intuitivo está muito ligado com essa questão de presença de espírito. ... Quer dizer, eu emiti um sentimento que traduz a presença de espírito ou uma ação de presença de espírito. Todas elas dizem que o pensar, o sentir e o querer, nesse momento, se casaram de uma forma sadia. Isso pra mim é o pensar intuitivo. Então, quando a Pedagogia Waldorf, em cada aula, em cada matéria, está ocupada em atender as necessidades do pensar, do sentir e do querer, isso já é a predisposição pra esse chamado pensar intuitivo. (ANTÔNIO).

A aula Waldorf é vista como treinamento para o pensar intuitivo, por isso fala-se apenas em predisposição. Aqui entra em questão também uma especificidade da metodologia Waldorf que é a estruturação de uma aula⁵. Cada aula é uma experiência pedagógica para docentes e discentes e nela está incluída a vivência integral de um tema ou conteúdo através da ativação do pensar, sentir e querer. Ou seja, evita-se que a experiência pedagógica seja absorvida unilateralmente. O principal ponto que se quer evitar é um desenvolvimento exclusivamente intelectual dos educandos, negligenciando-se assim seus outros âmbitos psíquicos. A importância é atribuída ao fator qualitativo dos pensamentos em desenvolvimento e integralidade significa a inclusão da afetividade e da volição. A crítica a um ensino abstrato e unicamente intelectualizante implica em assumir um vínculo com a realidade. “A gente nunca traz primeiro conceito e depois a vivência. O conteúdo vem através de vivência e depois a gente observa essa vivência, e consegue chegar aos conceitos” (ANÁLIA). Vivência aqui está relacionada com conhecimento adquirido através da experiência e não através da mera especulação cognitiva. Esta questão toca num ponto frisado por Freire, o problema do afastamento do mundo da educação em relação à vida.

Esse mundo escolar, onde lemos palavras que cada vez menos se relacionam com nossa experiência concreta exterior, tem-se tornado cada vez mais especializado, no mau sentido da palavra. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as ‘palavras da escola’, e ‘não as palavras da realidade’. (FREIRE; SHOR, 1986, p.164).

A professora Anália destacou justamente o esforço presente nos ideais da Pedagogia Waldorf para que não haja uma dicotomia entre escola e realidade. Ou seja, em vez de desenvolver pensamentos abstratos a respeito dos fenômenos, primeiramente o processo pedagógico oferece vivências. Este princípio respeita a fenomenologia goetheana que tem por

⁵ Detalhes de como uma aula principal é estruturada na Pedagogia Waldorf pode ser verificado em Bach Junior. (2007, p.121-122).

fundamento a experiência concreta, diante do fenômeno em si. A crítica de Freire às escolas, citada acima, é conveniente ao sistema convencional de ensino. A educação para a liberdade na Pedagogia Waldorf é o desenvolvimento de um pensar vinculado com a realidade.

O professor Alberto destaca outras duas características da Pedagogia Waldorf como fatores essenciais para o pensamento intuitivo.

...a Pedagogia Waldorf ... coloca que não tem só uma resposta, só uma maneira. ... o professor ... não quer uma resposta fechada, ou aquela é a resposta. Ele quer abrir para a criança para que ela busque talvez até uma resposta inusitada, então ele tá fomentando nela ... essa questão que não é pronta, fórmula pronta... Outra coisa, a gente não tem uma situação assim de decorar um conteúdo para ser avaliado numa prova. A gente não funciona dessa maneira na pedagogia, durante todos esses anos, a criança, ela não tá presa a esse paradigma antigo que é da educação tradicional, de ter um conteúdo só para ser decorado para uma prova. Então, eu acho que isso já fomenta na criança outra forma de olhar para aquele conteúdo. Ela se abre de uma outra maneira... (ALBERTO).

A principal característica do pensar intuitivo é a sua dinamicidade, sua possibilidade de assumir múltiplas formas, de não incorporar cristalizações, ele é processo puro. Uma das maneiras de abordar este processo intuitivo é explorar os conteúdos e temas pedagógicos sem a presunção de que o conhecimento é, em si, acabado ou perfeito. Ou seja, a resposta não é considerada como um item fechado, como relatou Alberto. Esta postura pedagógica frente ao fenômeno do conhecimento incentiva a busca pela ativação do sujeito cognoscente. Este não é coagido por dois caminhos. Primeiro, porque busca a resposta sem dirigi-la a algo pré-concebido, assim a própria conquista cognitiva é encetada numa atmosfera de liberdade. Segundo, porque a pedagogia não relaciona a absorção de conteúdo com a cobrança do mesmo e sua avaliação quantitativa, como enfatizou o professor. Este é o outro lado da atmosfera de liberdade vivenciada pelos educandos na Pedagogia Waldorf, a relação com o conhecer não tem por detrás um sistema punitivo, não há coerção para saber, o impulso que leva à curiosidade do conhecimento é explorado no ambiente interno dos educandos. Este é um ponto que liga a prática da Pedagogia Waldorf com *A Filosofia da Liberdade*, onde Steiner (2000, p. 184) salienta a não intenção de inculcar conhecimentos, nem a obrigação de compreensão.

Além das respostas que não estão prontas, da ausência de cobrança meramente quantitativa de informação e da harmonização e confluência entre pensar, sentir e querer, há para a professora Ana uma exploração da fonte de conhecimento que jaz nos educandos.

Então ... quando você pergunta... querendo ouvir... isso é ... permitir que as crianças vão além ... Não pretender: eu sei, vocês não sabiam... Quando você permite que as crianças saibam que elas realmente sabem alguma coisa que a gente ainda não sabe. E daí elas não têm parâmetro, não tá escrito em livro ... então ela vai ter que confiar em si. Daí eu acho que há vários meios pra ela trabalhar sua intuição... (ANA).

A professora Ana salientou a postura docente que, por um lado, explora a possibilidade do ir sempre além dos alunos e, por outro lado, permite um espaço para os educandos na aquisição da confiança em si em relação às suas capacidades. Esta confiança em si nada mais é do que a ativação de um pensar criativo que não é mera reprodução do que foi transmitido. O treinamento do pensar intuitivo exige ativação do campo mental. Qualquer passividade mental elabora outra qualidade da consciência. O pensar criativo é considerado aqui não somente nas suas atribuições artísticas, mas inclusive na apreensão científica dos fenômenos do mundo.

Hoje em dia, pouco é exigido do aluno de ele ir atrás, de ele saber que ele conheceu alguma coisa, geralmente o professor já vem anunciando: hoje eu vou falar, ... o calor sobe e o frio desce, em termos de termodinâmica ... Então já veio pelo fim e agora eles põem uma série de experiências e alunos falam: ah, sim, o senhor tinha razão. O que o senhor falou no início eu tô comprovando aqui. Mas nisso o aluno ficou como mero expectador da coisa e não desenvolveu em nada sua capacidade pensante, a não ser a capacidade pensante reprodutiva, mas não a criativa. (ANTÔNIO).

O professor Antônio ressaltou o âmbito da ativação da capacidade cognitiva, inclusive diante da compreensão dos fenômenos científicos. Os educandos não exercitam mera reprodução, são instigados a elaborar a própria compreensão. Para que o ensino não se torne algo abstrato na questão do pensamento intuitivo, a intenção é não separar a experiência no espaço educacional com a experiência nos outros espaços da vida, ou melhor, exercitar a independência no espaço educativo formal para capacitar a independência em outros âmbitos da vida.

A teoria do conhecimento, a antropologia e os fundamentos filosóficos configuram o teor mais profundo da teoria da Pedagogia Waldorf. Nestes pontos está o caráter permanente

da pedagogia. Por outro lado, a tradução destes elementos embaixadores para uma metodologia e didática também foram realizados por Steiner. A Pedagogia Waldorf corre sempre o risco de metodologia e didática serem interpretadas do modo estático ou cristalizado, já que são elementos mais palpáveis e diretamente relacionados com a prática.

... eu imagino o que teria sido se o Steiner tivesse trazido, como ele trouxe essa visão do ser humano, da forma como ele trouxe, e não ter trazido nada de metodologia, nem didática da Pedagogia Waldorf. Eu acho que nós hoje estaríamos assim, tremendamente ainda em tentativa e erro. E por outro lado existe o perigo de considerar aquilo que ele trouxe como regra básica e ficar perpetuando isso, não como estímulo ao individualismo ético, mas como acomodação a uma regra dada: assim que se faz na escola Waldorf, etc. (ANTÔNIO).

A interdependência entre Pedagogia Waldorf e escola Waldorf exige um grau de preparo da individualidade humana que decide conciliar o ideal com o real. O elo entre a teoria e a prática requer o aprimoramento dentro do próprio universo da experiência, aliada à reflexão pautada nos ideais teóricos.

Pensamentos mecanizados são limitadores da potencialidade humana, são redutores das capacidades latentes que há em cada ser humano. Para evitar essa fragmentação da amplitude humana, a Pedagogia Waldorf dá importância a um ensino vinculado à sensibilidade.

Assim como há uma diferença entre a atividade exterior coerente e a ocupação exterior sem sentido, também há uma diferença entre a atividade pensante e contemplativa que transcorre mecanicamente e essa mesma atividade quando acompanhada de sentimentos. (STEINER, 1995, p.150)

A inclusão dos sentimentos no âmbito pedagógico transforma a qualidade do processo mental. Por isso, a arte e a criatividade são amplamente exploradas na Pedagogia Waldorf. Na fala do professor Alberto, o permanente exercício com a criatividade é um dos principais pontos de construção e preparo para a liberdade. A Pedagogia Waldorf possibilita um caminho de desenvolvimento onde os alunos exploram sua própria expressividade.

... ela (Pedagogia Waldorf) seria um meio ..., uma forma de resgatar valores verdadeiros... Primeiro, ela não dá para as crianças, para os alunos, algo pronto, massificado. Ela faz com que, dentro de um processo longo, de vários anos, esses alunos possam por si estarem encontrando ... as suas próprias respostas... suas próprias verdades internas,...

*... Ela trabalha muito no sentido de... trazer do ser ... o processo criativo, que tem a ver ... com ele na verdade ... com o próprio processo interno dele. Então, aflorar essa criatividade, expressá-la no mundo, também é um papel da Pedagogia Waldorf. ...ela tem o papel de fomentar a criatividade da expressão e é fomentar essa busca interna de um valor real, também através de histórias, ...
...o fato da escola Waldorf fomentar nos alunos realmente ... uma criatividade, eu vejo que os alunos se tornam mais criativos e mais seguros de suas potencialidades, ... (ALBERTO).*

A possibilidade de explorar as experiências de forma multifacetada é vista como estímulo à busca de si mesmo e o processo de conquista da criatividade é um processo de autorrealização. O professor Alberto destaca o papel da criatividade de forma tríplice, pois além do papel de estímulo cognitivo, ocorre a conquista de segurança relativa ao papel de cada um e sua perspectiva no desenvolvimento de suas potencialidades. As potencialidades são o resultado visível e prático da atuação do ser no mundo e na transformação deste por aquele. Por um lado, a criatividade precisa ser conquistada e exercitada pelos educandos. Por outro lado, é papel do educador desenvolvê-la em si. “O professor deve manter a matéria do ensino viva dentro de si próprio, deve permeá-la de fantasia. Não se pode fazê-lo a não ser impregnando-a de vontade ligada ao sentimento”. (STEINER, 1995, p.157).

O desenvolvimento cognitivo não é limitado aos aspectos quantitativos da realidade. O fator qualidade desempenha um papel fundamental na inteligência. A integralidade entre pensar, sentir e querer é que configura este teor qualitativo. O professor Antônio destaca a importância do processo artístico no âmbito pedagógico, justamente por ser um recurso de aprimoramento da inteligência para a qualidade.

... essa inteligência qualitativa nós desenvolvemos sempre que propiciamos à criança ou ao estudante, uma relação com o processo artístico. ... como um recurso para a percepção de qualidades. Hoje ... nós queremos sempre perverter qualidade em quantidade. A gente só consegue entender qualidade quando ela se transforma em número. E quando a qualidade se transforma em número, a gente já caiu do cavalo. O problema todo é como se manter na questão da qualidade, permanecendo nela mesma. E isso precisa ser entendido que ... um genuíno processo artístico dispõe os meios pra isso. (ANTÔNIO).

A criatividade e a meta por uma inteligência qualitativa estão interligadas. Ambas têm como requisito um ativamento interno do ser humano, não é mera apreensão mecânica de conteúdo, é elaboração e julgamento do mesmo a partir de vivência concreta.

A importância atribuída ao sentir tem uma ênfase especial numa determinada fase do desenvolvimento humano, o segundo setênio. Por isso, certos procedimentos pedagógicos não podem ser generalizados. A abstração, a conceituação e a reflexão crítica são exploradas no terceiro setênio, enfatizando mais o desenvolvimento do pensar.

... se você está no ensino fundamental, ele [conteúdo de ensino] vem através de vivência, algo que te fala pelo sentimento, que é o que está aberto naquele momento. Se a vivência vem intelectual, neste instante, não faz sentido pra criança. É claro que o conteúdo vai ser dado, mas de forma que ela grave, com vivências, com imagem. Com imagens do mundo que você deseja para ela. (ANÁLIA).

Esta vivência concreta, associada ao âmbito artístico, é a imaginação criativa, suscitada por todo repertório do imaginário explorado nas atividades pedagógicas. A imaginação independente, com fim em si mesma, é um exercício para a liberdade (SCHILLER, 1990, p. 141). A educação estética, ou a educação dos sentimentos, não está restrita às aulas de arte em si. Na Pedagogia Waldorf, a educação estética está presente na Matemática, na Geografia, no ensino de línguas, etc. Steiner (1995, p. 38) atribui à atividade imaginativa um fator vivificador do ensino. A exploração de imagens na educação estética é um modo de evitar a mecanização do pensar. O conceito de imagens aqui expressado pode causar desentendimentos. Ele não é unicamente atribuição do campo perceptivo do educando, mas principalmente do campo imaginativo. Ou seja, a imagem percebida tem uma grande diferença em relação à imagem imaginada. O ato psíquico criador, latente na criança, é o espaço de sua autonomia que opera entre forma e conteúdo a partir de uma única instância, a criatividade que jorra do seu interior.

Sem confundir com a imaginação reprodutora, pronta, acabada, que é o vórtice da estratégia da indústria cultural em deixar o espectador num estado anímico insólito, prostrado diante de uma pseudo beleza. Sob a definição de Bachelard, a imagem percebida no espaço externo com nosso órgão sensorial da visão é uma imagem que apenas reproduz os dados que existem fora de nós, ou seja, a imagem percebida, a imagem pronta e a imagem reprodutora são sinônimos. No pólo oposto há a imagem criada pela imaginação do ser, é uma imagem que surge no âmbito psíquico de quem ativa sua capacidade de fantasia; a imagem criadora, ou a imagem imaginada, são uma imagem da intimidade. A primitividade da imaginação imaginada é a força emprestada da fonte ontológica, é a estratégia da arte autêntica em deixar o espectador ativo, mergulhado na participação ao criar vínculos corporais do sujeito com o outro, com o meio ambiente. (BACH JUNIOR, 2007, p.77).

A Pedagogia Waldorf tem a intenção de criar um processo educativo que estimule os seus envolvidos a exercitar este contato com a esfera íntima e particular de cada um. Em vez

de conceitos cristalizados sobre o que é certo ou errado (afinal esses valores na sociedade pós-moderna são multifatoriais), fala-se em conceitos que se metamorfoseiam. A nova forma que o conceito pode ou não assumir depende da maleabilidade prévia das primeiras formas assumidas e da ativação do conteúdo, de sua atividade. O que a Pedagogia Waldorf pode oferecer é o processo de exercício para o contato com a dimensão interna. Questionar a efetividade desse exercício sob as influências culturais externas em condições de pós-modernidade, toca no ponto frágil da Pedagogia Waldorf. A cultura midiática não é outra coisa senão imagens prontas para o consumo de percepções. A possibilidade da imagem imaginada sofre a opressão do produto pronto que é dominante. Os princípios da educação para a liberdade mantêm sua vinculação com a transmissão dos arquétipos do fenômeno da vida sob formas de mitologias, lendas, contos e histórias. Estes últimos, em sua integridade e pureza, estão sendo constantemente ameaçados por uma indústria cultural sem escrúpulos. Daí que não há medida única ou absoluta para questionar a influência da Pedagogia Waldorf sobre os educandos, pois ela é apenas um fator dentre muitos no processo de desenvolvimento de seus participantes. A indústria cultural concorre com os processos pedagógicos no sentido de influir nos campos representativo, psíquico e volitivo da criança. A idéia de ser humano e o ideal da Pedagogia Waldorf chocam-se com a tendência da indústria cultural.

Os relatos dos professores descrevem a educação da vontade como fundamental para o preparo dos alunos no enfrentamento dos desafios da vida na fase adulta. O processo gradual de transposição de limites, a conquista paulatina de forças para as superações está presente nas falas de André e Anália.

Eu acho que no dia-a-dia. A partir do momento que um grupo se forma, você já encontra estas questões...

...Isso que a gente vai trabalhando. Mas vem antes, num jardim, por exemplo: um escorregador alto, nossa! É um grande fator limitante, você tem que ter uma enorme coragem, uma enorme vontade pra subir lá e descer. Ou subir numa árvore, né, você olha o coleguinha fazendo e: Ah! Eu não consigo, eu não consigo. Até que vem aquele dia e você diz: 'eu vou lá e vou conseguir'. E ele vai e consegue. Foi o primeiro limite. Depois no primeiro, no segundo, no terceiro, limite de conteúdo, limite de relações, milhões de limites que você vai se deparando a cada dia e com muita força de vontade vai vencendo. Para que você chegue lá, todas essas experiências que estejam dentro de você, e que você saiba que, tudo aquilo que num nível bem pequeno, parecia uma grande dificuldade, você superou. E agora os que vierem você supera também. (ANÁLIA).

...você não tá trabalhando com a competitividade, mas trabalhando com a cooperação, desde esse momento a criança já vai ter o contato com as suas limitações de uma outra forma. Porque em vez dela ser menosprezada, pelo que ela não sabe fazer, ela vai ser incentivada a se trabalhar...

...Isso vai dar força para que quando ela seja adulta, e ela se depare com a situação, ela tenha a autoestima, e ela tenha a vontade desenvolvida, pra superar essa questão.

...Isso é uma coisa que se trabalha muito. Saber que eu posso. Eu posso tudo na verdade, como ser humano, desde que eu tenha as ferramentas, que eu busque o conhecimento e que eu dedique meu tempo. (ANDRÉ).

O professor André destaca o espírito de cooperação no lugar da competição, como uma forma de interação social onde o reconhecimento dos limites recebe outra interpretação. Tanto a cooperação quanto a competição operam num princípio de comparação do sujeito com o outro. A diferença está no aspecto solidário da cooperação que incentiva a busca da superação sem precisar diminuir o outro.

A educação da vontade é um processo de paulatina aquisição da capacidade de superação dos limites do sujeito. A vontade humana fortalecida é agente positivador da autoestima, gerador da autoconfiança. A vontade humana está relacionada com o processo de libertação.

Se exercer a vontade na luta contra o que nos ameaça e oprime fosse coisa que se fizesse sem pertinaz trabalho e sem notável sacrifício, a luta contra qualquer tipo de opressão seria bem mais simples. Percebe-se facilmente a importância da vontade compondo um tecido complexo com a resistência, com a rebeldia na confrontação ou na luta contra o inimigo que, às vezes, mais do que nos espreita, nos domina. (FREIRE, 2000, p.22).

Educar a vontade durante a infância e a juventude significa criar condições para fortalecimento das ações. A era do industrialismo fez com que, num certo aspecto, a vontade humana ficasse sem sentido (STEINER, 1991, p. 42). Parece paradoxal educar a vontade quando ela não é necessária. “Então eu vejo que essa educação [Pedagogia Waldorf] ... é contra a corrente do mundo atual. No mundo atual tá tudo pronto, tudo fácil, e faz com que a vontade se extinga fácil” (ALBERTO). Ou seja, a passividade e o conformismo são fenômenos de uma vontade enfraquecida. Não há conquista de liberdade sem o exercício da vontade. Entretanto, a educação da vontade ganha um tom de práxis cega na fala da professora Ana, pois a pergunta que explorava os embates da vida foi respondida tomando como suficiente simplesmente o fazer transformador como elemento que transporia o desafio.

*microcosmo dela o que o macrocosmos, o mundo fez com que acontecesse. ... esse homem cada vez mais se apodera do conhecimento, das suas ações...
... (o currículo) Traz mais do que o conformismo. Você pode. Você pode lutar, você pode mudar. Você é um homem íntegro, forte, soberano, com muita vontade de mudar.
... E eu tenho impressão que todo ensino tradicional está voltado para o conhecimento puro e simples. ...Então, eu acho que ele consegue colocar isso em prática mesmo. Todo esse conhecimento que ele recebeu, ele consegue colocar pro mundo de forma criativa, de forma justa. Ele consegue pensar no todo, né, ele não está só preocupado em fazer o vestibular, passar numa faculdade, e fazer ali o seu papel, ganhar o seu dinheiro, não é isso. É maior do que isso. (ANÁLIA).*

A noção do “conteúdo certo na idade certa” também está atrelada à idéia de desenvolvimento, à adequação entre qualidade da informação e a respectiva influência na evolução do ser humano. Esta perspectiva também é alvo de incompreensões e desentendimentos por parte da crítica cega. Proporcionar um ambiente saudável ao educando, no sentido de permitir que seus processos vivenciados nas relações pedagógicas colaborem para todo o seu percurso existencial significa, em outras palavras, afastar condições impróprias a determinadas fases. O que se entende por apropriado e o que se entende por fases da evolução merecem, como em outras questões, um estudo específico ou o entendimento prévio.

O risco referente à idéia de desenvolvimento humano – presente na Pedagogia Waldorf - e sua conexão com a liberdade humana é o isolamento do primeiro numa linguagem hermética. Quando os termos linguísticos se tornam o estorvo, cria-se um círculo vicioso que exige o entendimento, mas não oferece subsídios. Quem só utiliza o universo vocabular correspondente a uma esfera limitada do círculo social, pode perder contato com aqueles que ainda não deram o passo progressivo necessário. A conquista de entendimento possui um teor teórico que não prescinde do prático, não é abstração do pensamento, mas aplicação do método científico goetheano partindo da experiência. Para não redundar num hermetismo dos termos faz-se necessária uma postura de diálogo com a intenção de contribuição à ciência da educação. Há a ineficiência da crítica cega que, além de abstrata e de possuir somente um cunho desconstrutivo, não passou pelo estágio heurístico que é um pré-requisito fundamental para se estar ciente do objeto em causa.

Por um lado, a ideia de desenvolvimento humano aparece como justificativa, explicação e motivo do diferencial da visão de mundo da Pedagogia Waldorf. Por outro lado, esta ideia não é o único elemento configurador. Os fundamentos da teoria do conhecimento,

por exemplo, não foram citados. Se num primeiro momento a visão de desenvolvimento humano, o currículo, a criatividade e a educação para a vontade são apontadas como os instrumentos pedagógicos para um contínuo processo de preparo dos educandos para o exercício da liberdade, num segundo momento há uma inversão no uso – ou na interpretação do uso – dos mesmos instrumentos pedagógicos. Esta inversão assume um teor de receituário que cristaliza ou deturpa a concepção pedagógica.

O problema da imitação ou da reprodução foi abordado pela professora Amélia. Ela critica o entendimento da Pedagogia Waldorf como receituário formal de procedimentos pedagógicos, onde os educadores apenas adaptam suas atitudes em nome de uma “verdade” sobre a teoria. A problematização é referenciada na introjeção de um centro cultural que seria o modelo, cabendo ao restante apenas a cópia.

... Eu acho que tem muito ranço. Ranço assim nesse sentido, aquele pessoal muito quadrado, que fez Pedagogia Waldorf na Alemanha, e chega aqui, vem, assiste à sua aula e diz, isso não é Pedagogia Waldorf. Porque você tem que fazer acender a vela, fazer não sei o que no seu desenho, porque você não faz isso, não é Pedagogia Waldorf... porque teu quadro lá não tem um pano, fica preso...a essas coisas. Ou por exemplo, a tal da história do arquétipo, que às vezes me irrita. ...

Isso é uma tradição na Alemanha. As pessoas no Natal, apresentam as peças ... E essas peças, elas foram vividas, encenadas numa comunidadezinha lá no interior da Alemanha, e tinha toda uma tradição muito forte,... Steiner, divinamente, e muito assim, iluminadamente, estando na Alemanha, sendo um cidadão europeu, ele foi buscar nas raízes do povo dele, o que havia de mais puro e verdadeiro para ser representado no Natal. ... E aí a escola Waldorf sai pelo mundo. E aí chega em países como o Brasil, ou o Peru, país tropical, não sei quantos graus, ...como é que é o Natal para eles? O Natal é neve, é frio, gelo. Como que foi o lugar onde Jesus nasceu? ... na Alemanha, eles adaptaram, claro, o povo desde séculos adaptou essa história para a vida, para o momento alemão.

...e representa aqui no Brasil: com pele de ovelha, a Maria dizendo que está congelando, o pastor que a barba está congelando, ... suando, pingando feito uns pintos... Porque a igreja católica trouxe a árvore de Natal com flocos de algodão, nós também precisamos fazer a mesma coisa? Nós estamos numa outra realidade. Como é que no nordeste, que tem tantas encenações lindas, no nordeste, do nascimento, dos reis, com danças, ... (AMÉLIA).

O exemplo citado pela professora Amélia – a importação *ipsis literis* de uma peça teatral – foi apontado criticamente por todas as contradições que carrega: por ferir as condições climáticas, culturais e simbólicas das pessoas que vivenciavam o momento pedagógico; por estabelecer uma opressão que não permitiu uma construção a partir da

perspectiva das individualidades dos professores; por criar na prática um procedimento pedagógico mecânico (copiar e reproduzir sem reflexão), por impor modelos adequados a uma condição histórica, geográfica e cultural para outra significativamente distinta. Para que a frase “educação para a liberdade” não seja mais um clichê, contradições como esta exigem o crivo reflexivo para não redundar no vazio das palavras. A professora Amélia denominou o problema da reprodução como “cartilha Waldorf”, ou seja, como função de receituário em vez de processo criativo contextualizado. A importação de procedimentos pedagógicos implica numa incongruência com o entorno cultural, esta questão sempre fez parte do debate freireano.

A educação importada, manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. E, porque assim é, esta 'educação', que deixa de ser porque não está sendo em relação dialética com o seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade. (FREIRE, 1983, p.85).

As observações críticas das duas professoras indicam suas posturas individuais, não um consenso coletivo. Aliás, demonstram seus esforços por coerência aos princípios pedagógicos com o ambiente prático que não condiz diretamente com seus ideais. Este amadurecimento que questiona a postura reprodutiva pode não estar presente em outros profissionais que realizam a Pedagogia Waldorf. Aliás, as duas professoras apresentam justamente o conflito entre a perspectiva individual e a predisposição coletiva do movimento educacional. Ambas são representantes de seus contextos, um estudo amplo sobre a realidade das escolas Waldorf no Brasil seria necessário para afirmar se isto ocorre genericamente ou não⁶. O que as professoras revelam é a adoção de padrões e esquemas formais para a identificação do que seria em sua “veracidade” a Pedagogia Waldorf. Elas situam a prática da Pedagogia Waldorf no Brasil cerceada por uma orientação que se assegura num princípio imitativo (certo é o que se faz na Alemanha). O que fica aqui problematizado é a imposição de uma consciência sobre a outra.

Quando Steiner (2005, p. 29) se dirigiu aos primeiros professores Waldorf, ele deixou claro o significado de autonomia do trabalho docente. “Os senhores constatarão, então, que nunca se ensina da mesma forma nas classes A, B ou C. [...] Não existem prescrições, apenas

⁶ Há docentes Waldorf com nível crítico para evitar qualquer padronização da pedagogia. A professora Amélia valoriza as circunstâncias culturais e o ambiente dos alunos. “Eu, hoje, como pedagoga Waldorf, como uma pessoa que estuda, eu quero isso, eu vou lá no folclore, eu quero ver o quê que essa região diz, o quê que esse povo fala, como é que essas crianças vivem.”

o espírito da escola Waldorf. [...] O professor é autônomo e pode perfeitamente, dentro desse espírito, fazer o que considera correto”. O próprio fundador da pedagogia salientou que não há prescrições, porém a constatação na realidade prática demonstrou o contrário. Rawson analisa a tendência reprodutiva dos procedimentos pedagógicos Waldorf e relaciona o fenômeno com a abordagem acrítica sobre a relação entre teoria e prática. Uma reciclagem de procedimentos prontos, inclusive de origens secundárias e terciárias, revela uma padronização. “Isto leva naturalmente a uma abordagem instrumental na qual estratégias são aplicadas, ou até ignoradas, sem reflexão crítica ou responsabilidade”. (RAWSON, 2010, p.28)⁷.

Conclusão

A Pedagogia Waldorf é uma dimensão ideal. Os participantes falaram sobre a escola Waldorf, sobre o que se passa na dimensão real. A distinção entre o que é a Pedagogia Waldorf e como está sendo a escola Waldorf cria a polaridade teoria e prática e evita confundir ambas. Para os entrevistados, educar para a liberdade significa propiciar aos educandos a possibilidade de desenvolver as dimensões cognitiva, afetiva e volitiva de forma interconectada. A educação não é reduzida à absorção de informação. O objetivo é evitar uma inteligência com caráter mecânico, ou uma razão limitada à sua instrumentalidade, e criar assim predisposições ao pensar intuitivo. Por isso, o currículo configura-se tendo por base também a educação estética e volitiva. O desenvolvimento humano foi o eixo central da argumentação de uma educação para a liberdade. Entretanto, unir os objetivos teóricos com o campo prático é um desafio. Adotar uma prática por meio de esquemas ou procedimentos importados contradiz os fundamentos da Pedagogia Waldorf. O teor autocrítico do educador seria um elemento para contrapor as prescrições e para interligar a teoria com a prática.

Neste ponto, é preciso salientar a questão fundamental do currículo Waldorf: sua fundamentação sobre uma antropologia fenomenológica, cujo enfoque é para servir de orientação e ponto de partida para uma atividade pedagógica viva e atualizada. A

⁷ [This naturally leads to an instrumental approach in which strategies are applied, or even ignored, without critical reflection and accountability.]. (RAWSON, 2010, p.28, tradução do autor).

fundamentação antropológica não deveria ser fechada no sentido de apenas restringir campos de saberes, mas no sentido de inspirar e motivar a criatividade dos professores, justamente com o intuito de não tornar a proposta curricular algo estreito.

Para superar o impasse entre a proposta de educação para a liberdade e a implantação de um currículo disciplinar delimitador, Steiner viu no último uma necessidade dinâmica, processual, em perene vir-a-ser. Então, a qualidade dinâmica de um currículo exige sua constante revisão e flexibilidade quanto ao seu conceito.

A ideia de liberdade na Pedagogia Waldorf tem uma dimensão ideativa intuída via processo epistemológico, uma dimensão criativa acionadora da fantasia produtora do novo e uma dimensão técnica, referente ao conhecimento sobre o objeto no qual se atua. A educação atua pelo, para e com o ser humano. As falas giraram em torno principalmente da técnica: o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, aspectos curriculares e metodológicos. As falas exploraram também o aspecto criativo, como base de uma pedagogia que visa o acionamento da dimensão inusitada do ser humano.

Referências

- BACH JUNIOR, Jonas. *A educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf*. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.
- BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, Adão, José (Org.). *Interações entre fenomenologia & educação*. Campinas, SP: Alínea, 2003.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.
- GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas, 1991.
- MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: Fazenda, Irani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paul, SP: Cortez, 1999.

RANDOLL, Dirk. Die Zeit in der Freien Waldorfschule. In: BARZ, Heiner; RANDOLL, Dirk (Hrsg.). *Absolventen von Waldorfschulen*. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

RAWSON, Martyn P.. Sustainable teacher learning in Waldorf education: a socio-cultural perspective. In: *RoSE: Research on Steiner Education*, Rudolf Steiner University College (Noruega) e Alanus Hochschule (Alemanha), v.1, n.2, p.26-42, dez. 2010.

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

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo, SP: Iluminuras, 1990.

STEINER, Rudolf. *Die Erziehungsfrage als soziale Frage: Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik: Sechs Vorträge, gehalten in Dornach vom 9. bis 17 August 1919*. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1991.

_____. *A arte da educação I: O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia*. São Paulo, SP: Antroposófica, 1995.

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

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

_____. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo, SP: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

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

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

UNGER, Carl. *Aus der Sprache der Bewußtseinseele: unter Zugrundelegung der "Leitsätze" Rudolf Steiners*. Basel (Suíça): Zbinden & Co., 1954.