



A metamorfose consciencial dos(as) professores(as) de história a partir do contato com as escolas Waldorf

Henrique Costa Garcia¹

Jonas Bach Junior²

RESUMO. Neste texto nosso objetivo foi analisar a relação dos(as) professores(as) de história das escolas Waldorf no Brasil com a visão educacional steineriana sobre a História. Fizemos um estudo teórico sobre as considerações históricas do pensador Rudolf Steiner (1861-1925) e identificamos uma perspectiva educacional de formação humana. Após isso, realizamos entrevistas com docentes das escolas Waldorf e depois analisamos o material empírico construído. Pela Análise de Conteúdo sobre os dados empíricos, que indicavam a percepção dos(as) docentes sobre suas práticas pedagógicas, construímos duas categorias de análise. Este artigo é sobre uma dessas categorias de análise, que se propõe analisar os indícios de transformação da perspectiva dos(as) entrevistados(as) sobre a docência, a partir do contato com a Escola Waldorf em suas biografias profissionais.

Palavras-chave: Ensino de história, Rudolf Steiner, Perspectivas docentes.

The consciencial metamorphosis of history teachers from the contact with the waldorf school

ABSTRACT. In this text, our aim was to analyze the relationship between History teachers at Waldorf schools in Brazil and the Steinerian educational vision of History. We did a theoretical study on the historical considerations of the thinker Rudolf Steiner (1861-1925) and identified an educational perspective of human formation. After that, we conducted interviews with teachers from Waldorf schools and then analyzed the constructed empirical material. By Content Analysis on empirical data, which indicated the perception of teachers about their pedagogical practices, we constructed two categories of analysis. This article is about one of these categories of analysis, which proposes to analyze the signs of transformation in the perspective of the interviewees on teaching, based on their contact with the Waldorf School in their professional biographies.

Key words: History teaching, Rudolf Steiner, Teaching perspectives.

La metamorfosis consciencial de los profesores de historia a partir del contacto con la escuela waldorf

RESUMEN. En este texto, nuestro objetivo fue analizar la relación entre los profesores de Historia de las escuelas Waldorf de Brasil y la visión educativa steineriana de la Historia. Realizamos un estudio teórico sobre las consideraciones históricas del pensador Rudolf Steiner (1861-1925) e identificamos una perspectiva educativa de la formación humana. Posteriormente, realizamos entrevistas con docentes de escuelas Waldorf y luego analizamos el material empírico construido. Mediante el Análisis de Contenido sobre datos empíricos, que indicaron la percepción de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, construimos dos categorías de análisis. Este artículo trata de una de esas categorías de análisis, que se propone analizar los signos de transformación en la perspectiva de los entrevistados sobre la enseñanza, a partir de su contacto con la Escuela Waldorf en sus biografías profesionales.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, Rudolf Steiner, Perspectivas de la enseñanza.

Introdução¹

Este texto está inserido numa pesquisa de abordagem qualitativa, que buscou compreender pelo viés fenomenológico a prática pedagógica dos professores(as) de história no Ensino Médio² das escolas Waldorf,

¹ Este artigo é originário de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) de Uberaba/MG, orientada pelo Prof. Dr. Jonas Bach Junior.

² Esta pesquisa foi anterior à implementação do “Novo Ensino Médio”, previsto pela Lei nº 13.415/2017.

¹Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. ² Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail para correspondência: henrique.garcia21@etec.sp.gov.br

partindo da problematização que pretendia compreender quais são as relações da prática pedagógica dos(as) professores(as) de História do Ensino Médio das escolas Waldorf do Brasil com o pensamento pedagógico de Rudolf Steiner. A pesquisa foi de natureza teórico-exploratória, por ser inexistente na literatura acadêmica brasileira, e constitui-se num estudo de caso por se dedicar a essa questão específica.

A Escola Waldorf tem como característica fundamental ser compreendida como um organismo vivo³ construído e mantido pela comunidade escolar dentro de um espírito comunitário voltado ao pleno desenvolvimento da personalidade dos estudantes, podendo assumir diferentes formas, de acordo com as circunstâncias locais e da legislação educacional vigente. Mas que, sobretudo, se propõe em seguir os princípios da filosofia da educação de Steiner, que se fundamenta na sua teoria do conhecimento, intrinsecamente relacionada com sua Antroposofia, pois serviu de base para a fundamentação desta antropologia filosófica. Na Antroposofia está presente sua concepção de ser humano que constitui um dos princípios fundamentais da concepção steineriana de educação. Nesse sentido, seria fundamental, na postura pedagógica do(a) educador(a), o movimento de autoeducação para a vivência da liberdade e o desenvolvimento de práticas educacionais com o mesmo sentido, tendo por fundamento a interação no indivíduo do sentir, pensar e querer⁴, presente na compressão antroposófica sobre o ser humano.

O termo Waldorf se refere à fábrica de cigarros Waldorf-Astoria de Stuttgart na Alemanha, cujo empresário, Emil Molt, pediu, em 1919, para Steiner desenvolver a concepção de escola para os filhos de funcionários de sua empresa. Nascia ali a Escola Waldorf que, um ano depois, Steiner consideraria ser mais propício o nome de “Escola Goethianismo”, ou “Escola do Dia Vindouro”, fazendo referência ao futuro. Era essa, afinal, a expectativa naquele momento pós-primeira guerra mundial, num ambiente de profunda crise física e psíquica: planejar um futuro melhor tendo foco na infância e juventude (Costa, 2017).

Atualmente as Escolas Waldorf espalharam-se pelo mundo e estão presentes em diversos lugares aqui no Brasil, com início em São Paulo em 1955, mas que logo foi tendo seu impulso acolhido em outras regiões brasileiras e em diferentes contextos sociais, em escolas públicas e no ensino particular (Costa, 2017, p.33), levando à concretização da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, que supervisiona a formação de professores Waldorf no Brasil, e da Faculdade Rudolf Steiner, ambas na cidade São Paulo. No momento da pesquisa, constavam quatorze Escolas Waldorf com Ensino Médio no Brasil no site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil⁵, presentes no Estado de São Paulo, em Minas Gerais, em Santa Catarina, em Florianópolis e em Pernambuco.

Dessa forma, nossa definição de amostragem se deu pelo critério temático de serem professores(as) de História do Ensino Médio das Escolas Waldorf aqui do Brasil e, num segundo momento, devido à pequena quantidade de Escolas Waldorf aqui no Brasil, nosso critério foi o interesse e a aceitação tanto da escola quanto do(a) professor(a) em participar da pesquisa. Neste sentido, adotamos as entrevistas semiestruturadas como método de construção de informações, por nos permitir observar e interpretar as informações construídas pela interação com os(as) participantes num contexto mais livre, onde estes(as) pudessem se expressar a partir das próprias inquietações, expectativas, compreensões e ansiedades, refletindo sobre seu cotidiano escolar relacionado às práticas do ensino de História. Dessa forma, os conteúdos dessas entrevistas serviram como parâmetro da prática dos(as) docentes entrevistados(as). Após essa construção do material empírico, fizemos o trabalho de interpretação pela análise de conteúdo no viés fenomenológico.

Em respeito ao anonimato dos(as) professores(as) que entrevistamos, seus nomes aqui adotados são fictícios: José, Francisco, Rufino, Domingos e Lília. A fim de resguardar a identidade deles(as), também procuramos ter o máximo cuidado possível com informações biográficas que poderiam comprometer seu anonimato, zelando pelo não comprometimento da análise de conteúdo.

Este texto dialoga com o estudo teórico sobre as características que envolvem a atuação docente no Ensino Médio contemporâneo. Partimos da interpretação sobre a presença de forças históricas, incidindo de diversas esferas sociais, que subjetivariam a forma de ser professor(a) no Ensino Médio contemporâneo, com características específicas relativas ao ensino de História, numa identidade conteudista, instrucional e eurocêntrica. Problema este que perpassaria pelo modelo de formação dos(as) educadores(as) no Brasil que seguem para o Ensino Médio.

Essa perspectiva teórica de interpretação da formação e do trabalho docente no Ensino Médio ficou em evidência durante as entrevistas, confirmando os apontamentos anteriormente feitos pelos resultados teóricos da pesquisa de que haveria um perfil conteudista, instrucional e eurocêntrico, incidindo sobre a atuação docente no ensino tradicional brasileiro. Mas, percebemos que na biografia profissional dos(as) docentes entrevistados houve uma mudança na compreensão sobre sua atuação enquanto professor(a), ao se inserirem no ambiente das escolas

³ Para melhor compreensão do conceito de “organismo vivo” na mundividência steineriana, ver Bach Junior (2019, p. 186) e (Costa, 2017, pp. 28-29).

⁴ “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.” (Bach Junior, 2012, p. 245)

⁵ Disponível em < http://www.fewb.org.br/encontre_escola.html >. Acesso em: 16 nov. 2020.

Waldorf. Assim, o texto que segue é sobre a primeira categoria de análise que construímos durante a pesquisa supracitada.

A metamorfose consciencial dos(as) professores(as) de história a partir do contato com a Escola Waldorf

O estudo sobre o ensino de História no Brasil, numa perspectiva da formação de professores(as), evidencia-se tendências de forças que poderiam subjeter a atuação docente atualmente. Pela interpretação do autor Saviani (2009), a formação de professores para docência no Ensino Médio no Brasil se daria dentro de um modelo de universidade pública que se constituiu historicamente por meio da valorização do conhecimento científico e da pesquisa em detrimento da organização dos saberes pedagógicos. Trata-se da formação de professores(as) no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e nele os conteúdos são considerados como formativos em si. E, mesmo, nas universidades com maior convergência com o campo pedagógico, este seria tratado de forma depreciativa pelos professores universitários.

Entre os entrevistados, o(a) docente que ensina História é uma pessoa formada em universidade pública brasileira, exceto um dos entrevistados, cuja formação se deu numa universidade particular, entre o final do século XX e início do século XXI. Assim, devemos considerar a importância desse espaço para as relações dos(as) docentes com a ideia de “ser professor(a)” e para sua visão sobre a história. Na leitura biográfica do caminho que cada um(a) dos(as) entrevistados(as) fez até se tornar professor(a), apenas um(a) deles(as) rememorou contatos anteriores ao ambiente da universidade. Os depoimentos dos entrevistados sobre o início de sua carreira como professor(a) informam sobre uma ideia de “ensino tradicional” com uma identidade conteudista que, conforme identificamos, teria relação com esse modelo de formação de professores explicado por Saviani (2009). A autopercepção como “educador(a)” nos apresentou como algo que se construiu ao longo da biografia profissional deles(as), em alguns casos por experiência no ensino na Escola Waldorf.

Aproximando das vivências educacionais dos entrevistados no início de suas biografias profissionais como docentes, as especificidades, com relação ao ensino de História nas escolas públicas e privadas, chamadas por eles de “tradicional”, se acentuaram. Na nossa análise teórica pontuamos aspectos mais gerais sobre a identidade do ensino de História no Ensino Médio. Estudando a percepção dos(as) entrevistados(as) sobre o ensino tradicional, podemos verificar testemunhos de questões ligadas à análise teórica sobre a formação de professores no Brasil, como: (i) um ensino permeado pela presença de uma visão economicista sobre a aprendizagem, equivalendo-a ao consumo, algo discutido por Coraggio (2009); (ii) uma proposta de ensino conteudista e abrangente que se mantém devido à importância dada em atender às demandas dos vestibulares (Bittencourt, 2008) e como esta finalidade de ensino atrelado ao acesso ao ensino superior fortalece um método de ensino instrucional na atualidade (Bittencourt, 2018); e (iii), sinais de desenvolvimento de uma qualidade diferente de ensino em espaços de “ensino tradicional” que procuram desviar do que é tido como padrão sobre esse ensino tradicional. Portanto, o início da biografia profissional docente dos entrevistados passa por espaços de “ensino tradicional” e permite observar o perfil docente com o qual eles se relacionaram num primeiro momento, mas já permeado pelo olhar atual de quem teria tido afinidade com a proposta educacional da Pedagogia Waldorf.

A maior parte dos docentes entrevistados se colocou em relação ao “ensino tradicional”. Uns mais que outros. Os depoimentos de Domingos, Lília e Francisco informaram sobre um momento de crise existencial com esse ensino de História tradicional, numa abordagem crítica que teria desembocado numa virada biográfica. Rufino, embora tenha relatado ter trabalhado em escolas públicas, não explicou sobre como foi esse momento, mas em seus relatos fez uma crítica à presença de um ensino do tipo tradicional na Escola Waldorf, diferente dos(as) demais entrevistados(as) que não mencionaram o tipo de ensino tradicional dentro da Escola Waldorf, como veremos melhor na próxima categoria de análise.

Os docentes, ao que indicam as entrevistas, desenvolveram um olhar crítico com relação ao ensino tradicional. Pensamos que isso se deve muito pelo contato posterior com a Pedagogia Waldorf, mas, ao mesmo tempo, as experiências formativas no início de carreira profissional e na formação acadêmica devem ser levadas em conta para compreender essa relação com o ensino tradicional. A formação acadêmica possivelmente trouxe para esses docentes o olhar crítico da pesquisa e ausência de uma compreensão mais profunda sobre o fenômeno da educação e do ensino de História. Como vimos, o próprio desenvolvimento das pesquisas em ensino de História no Brasil é algo recente e procurou romper desde o início com o perfil de um professor de História que seria mero reproduzidor do conhecimento histórico acadêmico (Alem, 2019).

O professor Domingos relatou experiências biográficas que o colocaram em situações difíceis e desafiadoras diante do seu propósito de ser professor de História e, ao mesmo tempo, viu no sentido educacional das Escolas Waldorf uma sintonia pessoal. Ele observou um desenvolvimento pessoal como ser humano no contato com a Pedagogia Waldorf, pela proposta ampliada de ser humano que ampara essa pedagogia, que fazia dele um docente diferenciado, seja na Escola Waldorf ou no ensino tradicional. No momento biográfico que atuou apenas em escolas tradicionais, após já ter tido contato com a Pedagogia Waldorf, ele procurou levar para esses ambientes a forma de atuação que ele teria absorvido nesta pedagogia, “O que me fazia um profissional diferenciado, perante outros professores” (Domingos). Ele conta que, ainda como professor de pátio nesta escola, o que o interessou no contato sua proposta pedagógica foi mais o “como se ensina” do que a “visão cósmica” ou o “processo espiritual”.

Boa parte do seu trabalho no ensino tradicional veio depois desse contato com a Escola Waldorf. Quando ele conciliava o trabalho nesta escola como professor de História com o trabalho em outras escolas, tidas por tradicionais, ele indica a vivência de um certo conflito interno. Esse fato de conciliar a atuação na Escola Waldorf com o ensino tradicional das outras escolas o teria levado a um “desgaste” existencial e psicológico, não pelo nível de exigência das escolas, mas pelo que ele passou a acreditar enquanto educação.

Não é o nível de exigência, mas o que acredita como ensino. Porque você está dando uma aula trazendo fenômenos, trazendo um desenvolvimento de uma consciência, dando um ensino livre; daí você tem que correr para a aula e meter conteúdo materialista e um conteúdo conteudista preparatório para vestibular (Domingos).

O depoimento do professor Domingos aponta para um perfil de subjetividade que viu sentido na proposta educacional steineriana e não estava se sustentando mais no ensino tradicional. Para ele não fazia mais sentido um ensino “materialista” e “conteudista”. Sua intenção como docente almejava o “desenvolvimento de uma consciência”, provavelmente no sentido que ele criou pelo trabalho na Escola Waldorf. Ele considera ter sido mais fácil desenvolver uma aula nas escolas tradicionais porque o foco da aula estando nele, era elaborado por meio de estratégias para impressionar os estudantes: “então eu me sentia mais acomodado”. Nas Escolas Waldorf foi muito desafiador na interpretação de Domingos, pois embora ele soubesse o conteúdo, o foco da aula não estaria mais nele. No entanto, considera que do ponto de vista existencial era mais difícil desenvolver o ensino nas escolas tradicionais por ser algo que ele não via sentido, mas que teria sido mantido durante um tempo por uma questão financeira.

O professor Francisco qualifica sua experiência de prática de ensino de História no cursinho onde começou sua vida profissional docente como “quadrada”, cumprindo com rigor os conteúdos para preparar os(as) estudantes para o vestibular. Ele se viu cansado com a rotina do cursinho, embora tenha dito que não tivesse problemas com o cursinho em que estava. Ele acrescentou que fazia com tranquilidade o que tinha para fazer e que onde estava havia um respeito pelo “perfil dos professores”, o que via como uma exceção no contexto de cursinho, o que fazia com que não precisasse ser um “professor show” para estar ali. Seu foco como docente ali era “dar aula” e entendia que seu espaço era respeitado. Entretanto, chegou ao ponto de esgotamento, como podemos ver pelo excerto abaixo.

Não sei se você chegou a fazer cursinho, mas a rotina de cursinho é bastante quadrada. Você tem uma programação, você tem que cumprir com bastante rigor, porque afinal de contas a questão do conteúdo ali, da preparação para fazer a prova, aquele exame, é a questão central. A partir de um certo momento, aquilo que lá na juventude havia sido um desafio bastante interessante, ao mesmo tempo você se encanta, né cara, com aquela condição de estar ali na frente – tinha sala com duzentos alunos. Enfim, chegou um momento que aquilo já não era o que me movia (Francisco).

Embora esse seu testemunho apresente um processo de esgotamento com o ensino de cursinho, Francisco também expôs um certo nível de compatibilidade de perfil docente que ele tinha com o perfil do cursinho, como o “encanto” de estar como professor diante de duzentos alunos. Porém, esse ensino no cursinho de alguma forma deixou de fazer sentido para ele. Pensamos que seja pelo caráter rotineiro que ele apontou, qualificado pelos adjetivos de “quadrado”, “preparação” para o exame e o “conteúdo” como questão central. De qualquer forma, segundo o entrevistado, foi quando procurou outras coisas e acabou se encontrando na Escola Waldorf.

No relato da professora Lília sobre suas experiências nas escolas tradicionais, destaca-se, para nós, a percepção dela de uma atmosfera de “adoecimento” que teria provocado uma desmotivação existencial com seu trabalho nas escolas tradicionais. Ela fez uma abordagem crítica das práticas de ensino nas escolas particulares nas quais trabalhou no início da sua carreira profissional como docente. Ali, segundo ela, motivada por um programa público que visava a facilitar o ingresso dos(as) estudantes no ensino superior público local, a escola adiantava o ambiente de cursinho para o Ensino Médio, desde o primeiro ano, por ter por objetivo preparar os(as) estudantes para a prova PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto)⁶ no final de cada ano letivo, cujos rendimentos discentes eram utilizados para avaliar o desempenho profissional docente.

Na interpretação da docente isso provocava um ambiente de adoecimento para os(as) estudantes por não estar em sintonia com a fase da vida deles(as), o momento biográfico da juventude. Encerrar o ensino básico e procurar o ambiente de cursinho foi visto como legítimo por ela, o que para ela gera adoecimento seria trazer a carga de cobrança do cursinho para o Ensino Médio, momento no qual os(as) jovens não estariam fortes o suficiente para suportar essa cobrança. Explica, também, que nesse momento do Ensino Médio os(as) jovens estariam querendo “usufruir do mundo”, “aproveitar as paixões”, “aproveitar tudo que o mundo tem de oportunidade para eles se colocarem diante dele”, mas não poderiam fazer isso por ter que ficar em casa estudando, “sendo adestrados” segundo ela, para fazer o vestibular. Ela afirma que estaria olhando pela “questão antropológica” ao desenvolver essa análise e, como veremos abaixo, no seu testemunho dessa atmosfera escolar do Ensino Médio nas escolas tradicionais, haveria um mesmo impulso para o(a) professor(a) uniformizar e homogeneizar os estudantes no seu

⁶ A prova PISM acontece no final de cada ano do Ensino Médio e é uma forma de ingresso na Universidade Federal de Juiz de Fora – cinquenta por cento das vagas desta universidade são reservadas para o ingresso através do PISM.

trabalho como docente. O professor estaria submetido a uma cobrança muito intensa pois do sucesso do seu trabalho de “adestramento”, na perspectiva da docente, residiria o sucesso da escola.

Isso é muito massacrante. Para o professor que é cobrado esse adestramento – tem que adestrar o aluno para fazer prova e o professor precisa, igual um louco, também estudar os processos, ver como que é o estilo da banca, questões que devem cair, questões que não devem cair, “a banca tem uma tendência para isso”, “a banca tem uma tendência para aquilo” e não sei mais o quê. Então fica uma cobrança enlouquecedora do professor. Por quê? Porque o índice de notas dos alunos vai ser correspondente à sua qualidade profissional. O bom professor é aquele que consegue que seus alunos tenham ótimas notas no PISM. E isso vira uma cobrança excessiva dos professores nessas redes particulares que vivem dessa divulgação dos seus resultados. Então você vê né [...] os outdoors com os alunos que foram aprovados [...] as escolas vivem dessa promoção em cima da aprovação dos alunos. E os responsáveis por essa aprovação são os professores. Então é desumano [...] E eu via os alunos adoecendo, eu via os alunos entrando em depressão (Lília, grifo nosso)

Assim, esse ambiente de desumanização dentro da escola tradicional voltava-se sobre os(as) docentes por terem que se ajustar a esse contexto de viver em prol de uma prova do final do ano letivo, numa “cobrança excessiva”. Os resultados os qualificavam e qualificava a escola, “promoção em cima da aprovação dos alunos” (Lília).

Na interpretação dos momentos vividos, Lília os enxerga pela perspectiva da saúde por perceber que os adolescentes estavam adoecendo dentro do ambiente de “adestramento”, e “massificação”, em que a escola se inseria por conta do PISM. Segundo ela, isso não estava em sintonia com o momento da vida dos estudantes, por estarem antecipando o ambiente de cobrança para um momento em que os(as) jovens teriam para aproveitar as oportunidades para se colocar diante do mundo, momento de cobrança que poderia acontecer posteriormente, a partir dos dezoito anos, quando teriam mais força para vivenciá-lo. Ela também qualifica isso como algo “desumano”. Com o objetivo de melhorar os rendimentos no PISM, a escola chegava ao ponto de não manter as aulas de Educação Física, Arte e Música⁷. Vemos nessa sua análise uma consciência autoeducada pelos princípios da Pedagogia Waldorf, ao evidenciar um olhar para a juventude pela Antroposofia e, a partir disso, pensar critérios para a docência, “agora olhando mais para a questão antroposófica” (Lília).

Enquanto isso, todo esse ambiente atingia a professora Lília antropologicamente, num sentido existencial, desmotivando-a devido à essa desumanização, o que coincidiu com uma crise da filha no momento de alfabetização numa escola de ensino tradicional, crise essa que ela interpreta ter sido impulsionada pela prática de alfabetização estar deslocada do momento biográfico da sua filha. Foi quando ela decidiu romper com essas escolas e passou a ter a biografia mais ligada à Escola Waldorf.

Portanto, a crítica do ensino de História no ensino tradicional pelos depoimentos dos professores nos indica um distanciamento desse ensino a quem ele deveria se orientar: aos estudantes. Como não foi o nosso foco durante a entrevista uma análise sobre o ensino tradicional, a discussão sobre ele não foi explorada em outros sentidos possíveis. Mas essa crítica do ensino tradicional aponta para um perfil docente crítico com relação ao conteudismo, ao ensino centrado no docente, ao ensino cômodo e rotineiro. A linguagem utilizada por eles também informa sobre uma consciência já autoeducada pelo contato com o ambiente Waldorf que não sente sintonia com o ensino de História nessa qualidade tradicional.

Por outro lado, essa crítica ao ensino tradicional também testemunha o incômodo desses(as) docentes com a ideia de um ensino de História muito ligado ao viés economicista, em que a escola teria sua avaliação pela aprovação dos estudantes em exames de vestibulares, num trabalho docente em que o conteúdo deveria ser consumido e memorizado pelos estudantes, ao ponto de os(as) docentes terem que pensar estratégias de “impressionar” os estudantes, provavelmente pela rotina “quadrada” e pouco estimulante de apreender História num contexto como esse. Destaca-se, também, o fato de escolas reduzirem determinadas disciplinas para atender a esse impulso de promoção social da unidade escolar, o que comprometeria a formação integral dos(as) jovens do Ensino Médio. Neste sentido, é importante destacar a relação feita entre ensino e saúde, em que determinado modo de ensinar poderia contribuir para adoecimentos, ansiedades e depressão.

Portanto, a situação do ensino de História tradicional, vista pelo ângulo das entrevistas, nos apresenta uma prática ligada a impulsos históricos que desvalorizam a dimensão da formação humana. Vem à tona o descompasso entre o ensino de História e as perspectivas atuais das pesquisas sobre ele que apontam para a educação da consciência histórica. A imagem que fica para nós é de um ensino mecânico e vazio, que valorizaria pouco o potencial criativo dos(as) docentes e discentes. Vamos analisar, na sequência, o momento inicial dos(as) docentes entrevistados(as) com a Escola Waldorf e depois os desafios de trabalhar com uma proposta pedagógica até então desconhecida por eles(as).

Os(as) docentes entrevistados(as) apresentaram explicações sobre as especificidades do que significaria ser docente numa Escola Waldorf comparado ao ensino tradicional. As explicações procuram evidenciar um tipo de ensino nas Escolas Waldorf que não seria tão evidente ao público geral acostumado com a estrutura escolar das escolas tradicionais. No entanto, esse grau de diferenciação nos pareceu ter algo mais do que apenas um sentido explicativo. Parece-nos que o grau de interação consciencial com a esta escola e sua proposta de ensino iria para além de “dar aula” e essa interação passaria por trabalhos internos e estudos pedagógicos sobre as orientações

⁷ Aqui percebemos a importância coletiva interdisciplinar para formação humana, na visão de Lília.

educacionais de Steiner e os pesquisadores ligados a ele. Nesse sentido, nossa interpretação é de que se tornar docente numa Escola Waldorf teria provocado uma virada biográfica, às vezes não só profissional, para essas pessoas porque entendemos que se trata de um momento de mudança significativa na compreensão sobre a própria docência.

O professor Rufino afirma ter tido “um encontro de vida” no seu contato com a princípios educacionais steinerianos, ao ponto de muitas questões do campo do conhecimento lhe fazerem sentido a partir disso. Ele afirma que esse legado steineriano lhe proporcionou uma ampliação da teoria do conhecimento e o acordou para muitas direções, proporcionando uma superação do materialismo com que teve contato durante sua formação acadêmica.

José explica que se sentia mais educador após começar a atuar como tutor de uma turma na Escola Waldorf, dando-nos a entender que as experiências dentro da escola teriam oportunizado a ele um reconhecimento de si dentro de um outro perfil docente, que ele associa ao fato de ser “mais educador”. Os entrevistados explicaram que o(a) tutor(a) é um(a) docente responsável por acompanhar pedagogicamente uma determinada sala durante todos os anos do Ensino Médio, tendo um olhar atento para cada estudante dessa sala. Assim, o(a) tutor(a) seria o eixo das relações entre os professores(as), familiares e os(as) estudantes para lidar com questões que envolveriam essa sala.

Assim, a experiência como tutor teria convidado o professor José a repensar seu lugar na escola. A ideia de professor de História que ele tinha pela formação acadêmica, possivelmente mais ligada aos meandros do “pesquisador”, teria entrado em tensão por uma experiência que o convidava a ter um olhar mais como “educador”.

Vemos nas entrevistas que a ligação com a Escola Waldorf de alguma forma teria proporcionado essa virada em suas biografias profissionais. No entanto, essa virada nos foi indicada tanto pelo viés da sintonia como pelo viés do estranhamento, que teriam, de alguma forma, impulsionado uma metamorfose⁸ na autocompreensão deles(a) como docentes.

Possivelmente essa “virada biográfica” foi seguida por um estranhamento que teria sido maior do que o natural. Geralmente ele é possível de se passar diante de qualquer novidade no campo profissional. Mas, pelo desconhecimento da maioria dos entrevistados sobre a proposta educacional steineriana, entendemos que ele tenha deslocado mais os(a) entrevistados(a).

Pela análise do depoimento do professor José, podemos avançar no sentido de compreender questões que esses professores passaram ao adentrar o ambiente Waldorf. O docente ao ser questionado se teve que fazer alguma formação específica para trabalhar no Ensino Médio da escola, disse que “é desejado que sim, mas como foi tudo de supetão, eu não tive de fazer com antecedência. Fui fazer o seminário depois” (José). Quanto ao seminário, ele disse que são três anos de formação e módulos imersivos (cada imersão ocorre duramente uma semana, quatro vezes ao ano) voltados à Pedagogia Waldorf do Ensino Médio. Ao ser questionado se era voltado especificamente para História, o entrevistado deu a entender que o foco seriam as orientações pedagógicas para todos os componentes: “É para Pedagogia Waldorf do Ensino Médio. Mas é mais um embasamento da Antroposofia. Passa por componentes mais específicos, mas é geral para todos os professores do Ensino Médio” (José).

Os demais entrevistados tiveram suas peculiaridades com relação a esse contato com a Pedagogia Waldorf; mas, no geral, nos apresentaram uma situação parecida com a de José, cujos estudos sobre a Pedagogia tinham se tornado mais fortes após se tornar um professor Waldorf. As entrevistas apontaram para um estranhamento durante o processo de adaptação a esse novo modelo de escola.

O professor Francisco conta que ao consultar uma amiga que foi professora Waldorf, quando estava em processo de se candidatar a uma vaga para professor de História numa Escola Waldorf, ela disse algo a ele que só iria perceber posteriormente, conforme fosse acumulando experiência docente neste tipo de escola. Ela teria dito a ele que ser professor numa Escola Waldorf iria além de chegar e desenvolver sua aula com os(as) estudantes e depois ir embora da escola.

Essa ideia de uma docência diferente também teria chegado a ele pelo alerta de um companheiro de trabalho, que teria lhe informado sobre uma vaga para professor de História no Ensino Médio da Escola Waldorf em que ele trabalhava. A informação chegou de tal forma em Francisco, que provocou seu espanto, pois disse que um coletivo de pessoas iria contratar e não a direção da escola.

Ele falou “ó, a gente vai contratar”. Aí eu falei para ele “Pô, eu sou professor de cursinho né? Você acha que eu vou dar aula numa escola Waldorf?”. Aí ele falou “E o que que eu faço? Eu faço isso né?” (risos).

[...]

Eu conversei com uma amiga para ver o que ela achava. E ela fez um comentário interessante. Ela falou o seguinte: “Olha, é que escola Waldorf exige bastante dedicação do Professor né?!”. E eu pensava assim “Bom, é dar aula né? Então dar aula eu sei”. Eu não sabia exatamente o que ela queria dizer com essa fala. Depois que eu fui descobrir o que significa isso. (risos). (Francisco).

⁸ O conceito de metamorfose na fenomenologia goetheana que foi ampliada por Steiner ao campo da consciência humana. É com esse significado do conceito que estamos trabalhando aqui.

Francisco explica que levou um tempo para entender o porquê de seu amigo ter dito que “a gente vai contratar”, pois não tinha dimensão da experiência de gestão coletiva da escola, assim como não havia entendido a advertência da sua amiga de que trabalhar numa escola como essa exigiria bastante dedicação. Com o tempo, Francisco explica que foi entendendo que “não era só dar aula”, o que parecia ser o seu lugar de apoio e confiança profissional, “dar aula eu sei”, foi chacoalhado e novos desafios profissionais apareceram em sua vida ao ser contratado.

Para o professor Francisco, depois de muitos anos como professor de cursinho, entrar no ambiente dessa escola colocou seu horizonte de expectativa profissional em transformação. “Eu preciso ter uma ação como educador que seja, que dialogue diretamente com o que a Pedagogia Waldorf acredita/propõe. Então isso foi algo que tive que aprender ao longo do tempo” (Francisco). Vemos que Francisco também acentua a relação entre “educador” e “Escola Waldorf”.

No entanto, essa longa experiência dele no cursinho não foi apagada quando ele entrou pela porta da Escola Waldorf, nem compreendemos que tenha sido seu desejo. Mas ele se cuidou para atuar em sintonia com o perfil pedagógico da escola e sua atmosfera: “Como eu fui professor de cursinho durante tanto tempo, se eu não ficar muito atento, eu pego o microfone e começo a falar sem parar também. Sempre assim: ‘Opa, calma lá, você não é mais o professor lá do cursinho’” (Francisco). Neste sentido, ele informa uma outra abordagem da sua liderança em sala de aula no Ensino Médio das Escolas Waldorf e sobre um trabalho consigo mesmo para atuar dentro desse outro modo de ser docente. Observa-se, na sequência da narrativa de Francisco, que esse perfil de professor que “dá aula” não foi suficiente para a proposta de ensino dessa escola. O professor que “dá aula” passou a repensar sua atuação e ter que dialogar com uma visão de ser humano que não se encerrava ao ambiente escolar e a desenvolver atividades que o tornavam agente de decisão na gestão coletiva da unidade escolar.

Os entrevistados apontaram atividades e aspectos ligados à cultura escolar dos ambientes das Escolas Waldorf em que são docentes. Embora não sejam de nosso interesse direto, são importantes nesta análise na dimensão de compor a explicação sobre a metamorfose consciencial dos docentes. Pelos apontamentos das entrevistas, na consciência dos professores(a) entrevistados(a), a tarefa educacional teria uma qualidade específica devido ao ambiente da Escola Waldorf em que está inserido. Embora tenhamos acesso apenas ao que acontece na consciência dos professores sobre as características da cultura escolar desses espaços, essas características singularizariam o modo de se entender como professor(a) de História nessas escolas, o que pode ser verificado pela compreensão dos(as) entrevistados(as) de que o “ambiente Waldorf” possuiria uma qualidade diferente do ensino tradicional a que eles(as) estavam familiarizados no início de sua carreira profissional.

O aspecto importante ligado a essa metamorfose consciencial trata-se de como as diversas experiências educacionais na gestão da escola que envolvem a atuação como docente e constituem um perfil diferenciado de “ser professor” numa Escola Waldorf. Embora a escola por si não tenha sido o foco de nosso trabalho, ela se evidenciou para nós, a partir das entrevistas, num espaço cuja cultura escolar teria um peso significativo na forma de envolver a prática de ensino de História.

Assim, a estrutura das aulas e da organização da escola provocaria um deslocamento. O perfil de professor(a) não se restringiria a apenas dar aula na escola. Pelas informações das entrevistas, entendemos que haveria um intenso impulso nessas escolas para o(a) professor(a) se envolver com ela em outras frentes. Assim, o perfil de atuação do(a) professor(a) na escola superaria o desenvolvimento de suas “horas-aula” e depois iria embora da escola.

Os(as) entrevistados(as) transmitem a ideia de que haveria uma atmosfera coletiva na escola, permeada por uma teia de atividades, trabalhos administrativos e grupos de estudos/formação docente, que acolhem os(as) professores(as) que ali chegam com sua experiência profissional. Apresentaram indícios de uma consciência comunitária, no sentido de uma percepção coletiva do acontecimento educacional na formação dos jovens.

De forma geral, os(as) entrevistados(as) indicaram trabalhos em comissões da administração escolar: financeira, de horário, de matrículas, de secretaria; experiência de tutoria pois cada turma no Ensino Médio das Escolas Waldorf possuiria um tutor que acompanharia de perto todos(as) estudantes; alguns poderiam vivenciar a docência na Escola Waldorf em concomitância à condição paterna ou materna dentro da escola; experiência de representação da escola na Federação das Escolas Waldorf do Brasil; trabalho na organização de reuniões escolares; vivências em grupos de formação de professores; trabalhos nas decisões coletivas da escola; e estudos coletivos em suas reuniões escolares.

A gestão coletiva se mostrou como um lugar de aprendizado para esses professores. Lília e Francisco afirmam não serem fáceis essas decisões coletivas, mas sentem afinidade com essa proposta de gestão escolar. Francisco compreende que o ritmo das decisões coletivas, com seus dilemas e conquistas que dão sentido às atividades da escola, foi algo que ele teve que aprender. Para ele a Escola Waldorf possibilita um sentimento de comunidade. Lília, por sua vez, explica que a escola é uma construção coletiva, difícil e com confusão, mas que gera crescimento e fortalecimento humano aos docentes. “Então os problemas da escola são problemas de todos. As dificuldades que a escola vive são dificuldades de todos” [...] “Não tem uma relação patrão empregado, é uma relação horizontal, é uma relação dialogal, é uma relação de construção coletiva” (Lília).

Os depoimentos dos entrevistados informam também sobre o “ensino em época” e o “ensino em curso”. Considerando os indicadores das entrevistas, a quantidade de horas anuais correspondentes à disciplina de História

estaria distribuída em “ensino em época” e/ou “ensino em curso”. Portanto, o ensino de História não aconteceria com a quantidade de horas anuais distribuídas semanalmente ao longo de todo ano letivo, como de forma geral é feito nas demais escolas.

No “ensino em época” o(a) docente de História seria responsável pelas duas primeiras horas da manhã de uma mesma sala, e somente com ela, durante todos os dias de um determinado mês.

Já o “ensino em curso” ocorreria durante um ou dois meses, em aulas às segundas, quartas e sextas-feiras desse período.

Essa configuração da quantidade de horas anuais correspondentes à disciplina de História em “ensino em época” e “ensino de curso” se daria de forma particular em cada escola. Houve um cuidado por parte dos entrevistados em explicar isso e acentuaram que cada escola tem sua forma de se organizar com relação a esta questão.

O que fundamentaria o “ensino em época” seria a própria importância evidenciada por Steiner de se respeitar a vivência dos conteúdos escolares no momento do sono e serem trabalhados no dia seguinte. Dentro do que conseguimos compreender quanto ao conceito de “sono” na perspectiva steineriana, ela faz referência ao momento de passagem de um dia para o outro e de um estado de consciência.

Esse momento do sono é uma questão bastante complexa dentro do pensamento de Steiner e não temos o objetivo neste trabalho de dar conta desta complexidade. Embora não tenhamos tido indicadores teóricos sobre como funcionaria a pedagogia desse momento do “sono”, os entrevistados apresentaram sua metodologia considerando a passagem de um dia para outro como essencial na realização do seu ensino.

De forma geral os docentes testemunharam que o “ensino em época” proporcionaria um mergulho mais profundo com os estudantes no estudo da história, proporcionando um desenvolvimento mais qualitativo das tarefas de aprendizagem.

O professor Domingos disse ser gratificante trabalhar com o “ensino em época” devido à possibilidade do desenvolvimento dos(as) estudante(s) de forma mais intensa, pois a imersão nas aulas dentro do “ensino em época” proporcionaria viver, com maior intensidade, a aprendizagem histórica na construção de uma pensar histórico. O contrário ocorre no ensino tradicional no qual, segundo ele, os alunos têm que mudar muito a “chavinha”, por exemplo, do “pensar biológico” em 45 minutos, para o “pensar matemático” em 45 minutos etc.

Rufino compara o desenvolvimento das aulas no “ensino em época” pela ideia de um tricô, em que as coisas vão se amarrando considerando o momento do sono. Na concepção deles a aula de História não começa e termina no mesmo dia porque ela precisaria de uma noite de sono para no outro dia chegar ao pensamento complexo no momento da conceituação. Por isso, a importância do “ensino em época” na eficácia pedagógica, dentro dessa linha de raciocínio. Segundo Rufino, o “ensino em curso” não funcionaria assim e ele teria sido inventado no Brasil para dar conta da grande quantidade de conteúdo, embora o ideal seria que as aulas ocorressem sempre no “ensino em época”.

Francisco explica que um dos seus desafios na Escola Waldorf foi se adaptar ao ritmo de ensino que é a estrutura de “aulas em época”. Para ele, esse aprendizado foi com relação ao ritmo e sua presença nas aulas: “Então, lidar com esse tempo, pensar num planejamento, distribuir o conteúdo e sair do lugar daquele que fala.” Mas, atualmente, o que ele mais gosta é o “ensino em época”, por oferecer a “oportunidade de mergulhar com os alunos” em determinados temas que ele organiza para uma “época”. Na sua perspectiva “isso gera uma profundidade, uma consistência que é muito interessante” [...] “a gente mergulha, algo profundo e depois adormece”. Neste vocabulário, “adormecer” corresponderia ao esquecer e o “sono” equivaleria à inconsciência e isso dentro de uma polaridade na qual enquanto ocorreria o ensino, estaria acontecendo algo consciente e, no momento do sono, haveria uma elaboração inconsciente do conteúdo que foi ensinado. Assim, a partir dessa polaridade entre consciência/inconsciência, no dia seguinte surgiria uma nova relação consciente com o ensino do dia anterior.

Observa-se como a presença da ideia de se construir um “pensar histórico”, e um “pensamento complexo”, está presente na compreensão de ensino dos entrevistados mencionados acima, de tal forma que temos indícios de uma compreensão de ensino que não centrar-se-ia num viés conteudista, mas numa ideia mais qualitativa do ensino de História. Para eles, isso seria facilitado pela atmosfera do “ensino em época”.

Vemos, assim, que os entrevistados tiveram que se relacionar com diversas novidades no âmbito da sua docência. Uma dessas questões trata da compreensão steineriana de que a experiência educacional não se daria apenas entre o despertar e o adormecer, mas entre o adormecer, o despertar também (o “sono”). Essa especificidade da Pedagogia Waldorf, a questão do “sono”, passa pela compreensão do ser humano de Steiner.

Essas questões são melhor discutidas quando estudamos a importância da Antroposofia desenvolvida por Steiner para entender suas considerações sobre o conhecimento histórico. Existem trabalhos dedicados especificamente à Pedagogia Waldorf que lidam com essa visão de ser humano de Steiner, embora o “sono” pelo viés steineriano ainda não esteja presente em trabalhos acadêmicos específicos aqui no Brasil.

Por isso, recorreremos ao documento citado pelos entrevistados que lhes dariam uma ideia sobre o que seria o “sono”. Trata-se de numa palestra de Steiner (2009) para professores que provavelmente estavam acostumados com seus conceitos e ideias, na qual foi discutida a importância do sono para o ensino. Ele inicia a palestra numa crítica à visão de ser humano de sua época que desconsiderava a experiência que as pessoas teriam entre o

adormecer e o despertar. Para Steiner, o ser humano continuava atuante nesse momento e isso deveria ser levado em conta no ensino. Nesta palestra, em específico, vemos o sentido do conceito de “sono” tanto como do momento de passagem de um dia para outro, do sono noturno do corpo, quanto de uma forma de consciência.

Steiner se propôs, então, na palestra supracitada, a dialogar com o ser humano integral de um modo que não seja vago, reconhecendo nesse ser humano outras presenças e, a partir disso, pensar características pedagógicas para o ensino.

Numa interpretação do ensino por essa perspectiva, a aula que acontece entre professor(a) e estudantes não se manteria apenas no nível de consciência vígil. Ela aconteceria também nos níveis de consciência de sonho e sono. “A criança sai da escola e depois dorme: o seu Eu e o seu corpo astral estão, no sono, fora do corpo físico e do corpo etérico” (Steiner, 2009, p. 52). Residiria aqui, para Steiner, a importância de se encerrar a tarefa educacional somente no dia seguinte, após essa passagem de um dia para o outro.

Steiner usava uma linguagem que no início do século XX só era dominada, e compreendida, por pessoas que viviam com ele, num círculo social específico de pessoas e, quando vai explicar o que é o ser humano e certos fenômenos que acontecem como aprendizado, como o “sono”, ele usa esse vocabulário estranho para nosso contexto linguístico atual. Dessa forma, indicaremos abaixo a ideia central do que interpretamos sobre a importância do fenômeno do sono para a aprendizagem, segundo Steiner.

Dentro do que entendemos sobre os apontamentos de Steiner, no momento escolar da aula uma série de movimentos aconteceriam, a partir da liderança do(a) professor(a) que trabalha com informações, atividades, vídeos, compreensões, explora a imaginação dos(as) estudantes, desperta emoções, sentimentos, desejos e pensamentos. Nesse momento síncrono entre docente/discente, os envolvidos não dariam conta de todos os processos epistemológicos e cognitivos, ficando boa parte no inconsciente ou semiconsciente. Assim, o momento da aula não seria suficiente para os discentes e docentes se envolverem de forma mais integral possível com o que foi trabalhado. O sono seria o momento em que certos conteúdos que ficaram armazenados inconscientemente fossem trabalhados nesse momento de ausência da consciência vígil, ou seja, durante o sono, na passagem de um dia para o outro.

Se o(a) docente se propusesse a trabalhar nessa perspectiva, o retorno da aula no dia seguinte permitiria fazer outras leituras sobre o que teria sido desenvolvido no dia anterior, pois agora teriam sido acessadas pela consciência vígil devido à pausa do sono. Os estados de consciência semiconsciente e inconsciente trariam informações para o(a) estudante, o que a consciência vígil não tinha conseguido processar sozinha diante da aula do(a) professor(a). Assim, o uso do fenômeno do sono na aprendizagem seria como um caminho meditativo para ampliar acesso a camadas inconscientes do ser humano.

Essa questão tem, possivelmente, complexidades que nos escapam e, nos importa observar que ela chega aos(as) professores(as) de História das Escolas Waldorf na contemporaneidade.

Francisco relata que entender o lugar do sono no processo de aprendizagem foi algo que levou um tempo: “Não foi tão imediato. Foi um aprendizado, para mim, como tentar organizar o ritmo da aula em que eu respeite esse aprendizado que se dá no momento do sono e como que isso é trazido por um jovem, ou uma jovem, no momento de uma aula ao longo da semana”.

Dessa forma, na proposta de superar o reconhecimento do ser humano somente pelo corpo físico, Steiner procurou estudar a parte espiritual do ser humano e configurar o ensino a ela. Atualmente os professores Waldorf lidam com a tarefa de se relacionar com esse legado que inspira a Escola Waldorf em suas atividades, tendo até mesmo que lidar com questões mais profundas que dizem respeito à psicologia do ser humano. Portanto, o que podemos ver no caso da maioria dos entrevistados é que a proposta educacional steineriana os levou a centralizar a questão do ser humano numa dimensão mais ampliada.

Alguns professores mais novos na docência nas escolas Waldorf demonstraram uma certa dificuldade em explicar algumas características pedagógicas do seu trabalho como docentes, embora demonstrassem um engajamento no movimento de autoeducação para atuar em sintonia com os propósitos da escola. Outros, mesmo estando mais tempo na Escola Waldorf, afirmaram sua condição de aprendizes. Para Francisco, atuar nesta escola é um contínuo aprendizado porque ele precisa ter uma ação como educador que dialogue com a Pedagogia Waldorf.

A questão de amadurecimento de uma consciência diante de novas orientações profissionais, talvez a primeira com referência pedagógica mais clara, não nos pareceu ser algo rápido. De início, a experiência com os conteúdos da Pedagogia traz um estranhamento natural e leva um tempo até que os(as) docentes consigam colher os frutos da sua expansão consciencial para compreendê-la. Em alguns casos, como de Lília e Francisco, a evidência dos trabalhos da Escola Waldorf se dava também na vida dos filhos; portanto, a vivência das práticas e conceitos escolares podem ter tido uma qualidade diferente, provavelmente mais profunda.

Assim, essas questões estranhas à biografia profissional dos entrevistados passaram a ser mais bem compreendidas ao longo do tempo. Daí, uma questão que passou na biografia profissional de todos os entrevistados foi o trabalho de formação inspirado pelas orientações steinerianas. Compreendemos que a busca pela ampliação da compreensão sobre a pedagogia teria se dado tanto por impulso da escola, como pela intenção dos próprios docentes. A vivência nesses espaços de formação também teria contribuído para a mudança de compreensão a

respeito da própria docência. Entendemos que ela tenha se constituído numa relação com novos valores, a partir de uma compreensão ampliada sobre o ser humano e, dentro do espaço Waldorf, começaram a atuar, aprimorar sua docência e contribuir com as Escolas Waldorf por suas individualidades.

Esse campo de formação dos(as) professores(as) se evidenciou principalmente pelos encontros no Seminário de Formação Waldorf e do Grupo de Ciências Waldorf, grupo que não existia no início do contato de alguns entrevistados com a Pedagogia Waldorf. A pós-graduação na Faculdade Rudolf Steiner também foi mencionada pelos entrevistados, local que recentemente teria iniciado um curso específico para o Ensino Médio. Possivelmente esse diagnóstico é mais amplo e ele nos oferece a oportunidade de verificar lugares semelhantes de formação docente e de oxigenação do ensino de História para o Ensino Médio das Escolas Waldorf; porém, aponta também para um recente impulso de formação docente voltado ao Ensino Médio.

Vejamos, a seguir, algumas considerações sobre a vivência com a Pedagogia Waldorf que surgiram no desenrolar das entrevistas.

Nas narrativas dos professores chamou-nos a atenção a compreensão do ato educacional pelo viés da saúde. Para Rufino, essa pedagogia é um processo de saúde, de fortalecimento do ser humano e ele explica isso, indicando o mergulho da sua consciência nos conteúdos esotéricos da Antroposofia, numa compreensão do ser humano como ser espiritual.

Se a gente for entrar nas bases esotéricas da Antroposofia, eu diria que Pedagogia Waldorf é um processo que conduz o ser humano, que ajuda o ser humano no seu próprio processo evolutivo como ser espiritual. Pedagogia Waldorf é um caminho de reconexão com a essência espiritual humana. É um caminho de autoconhecimento. É um caminho iniciático, eu diria (Rufino).

Essa ampliação da visão do ser humano para além do seu corpo físico é própria das orientações de Steiner, pois suas perspectivas educacionais decorrem dessa visão ampliada de ser humano. Nem todos entrevistados apontaram essa dimensão diretamente em suas narrativas, mas apresentaram informações pedagógicas relacionadas a ela. Como veremos abaixo, Steiner, ao pensar o ato educacional, o fazia numa perspectiva de saúde.

Elaine Marasca Costa (2017), em um trabalho de Doutorado recente, investigou a relação do conceito de salutogênese do sociólogo estadunidense Aaron Antonovsky (1923-1994) com a Pedagogia Waldorf. Ela acentua essa relação intrínseca de saúde e educação presente na Antroposofia pois, segundo ela, Steiner considerava que a Antroposofia tinha um caráter sanador, com um olhar holístico e integral para o desenvolvimento cognitivo dos educadores e educandos. Segundo Costa (2017, p. 15), o conceito de salutogênese “preconiza que a saúde é um aspecto da vida passível de aprendizado”, a partir do desenvolvimento de atitudes saudáveis, mesmo diante da constante possibilidade de potenciais estressores. Assim, a saúde vista pelo ângulo da salutogênese, como explica Costa, não é resultante apenas dos cuidados médicos sobre o corpo, mas, sim, de práticas cotidianas que envolvem o ser humano integral em seus diversos campos de atividades diárias.

Steiner (2009), direcionando-se a docentes, apontou que o ensino teria um caráter sanador se houvesse um reconhecimento do ser humano pelo(a) professor(a). Sua perspectiva é de como a docência e a educação deveriam ser regidas para ter uma conexão sadia com as condições da vida dos estudantes. Esse reconhecimento da experiência da vida do ser humano, para além do seu corpo físico, provocaria uma outra organização do ensino, como apontamos acima sobre a questão do “sono”, o que foi percebido, em uma perspectiva atual, pelos(as) professores(as) entrevistados(as), tendo em vista que os testemunhos conscienciais deles(as) se ampliariam a uma compreensão de como a escola coletivamente contribuiria para a formação integral dos jovens, por meio de uma metodologia que estivesse em sintonia com a visão deles(as). Os(as) entrevistados(as) utilizaram o conceito de “alimento anímico” para se referirem à forma pela qual compreendem o significado do conteúdo das aulas por essa perspectiva.

Os(a) entrevistados(as) também indicaram a importância do organismo escolar na formação dos(as) jovens, numa compreensão do acontecer pedagógico como um ato coletivo, dando indícios de uma consciência pedagógica interdisciplinar. A professora Lília, ao refletir sobre o aspecto de saúde presente no ensino de História, ampliou a perspectiva para a presença coletiva da escola na formação integral dos(as) estudantes: “Eu vejo não só a História, mas na verdade uma composição de disciplinas e que essas disciplinas precisam estar articuladas para atender esse ser humano integral. Essa é a grande pegada da Pedagogia Waldorf” (Lília). E, dentro dessa consciência docente ampliada pela perspectiva da força coletiva da escola na formação dos(as) estudantes, surgiria a questão:

Como que o meu conteúdo pode fortalecer esse jovem? Como que o meu conteúdo, seja a história, a matemática, a biologia, as artes, seja a eurtímia, seja o que for, como que através desse conteúdo eu consigo fortalecer esse jovem que está vivendo essa situação? Então, assim, é um olhar muito, muito, para cada um (Lília).

Estes são testemunhos de uma consciência comunitária que se propõe desviar da massificação para dialogar com a situação de cada um. O conteúdo de cada disciplina seria uma oportunidade para contribuir com a formação integral dos(as) estudantes. E, neste sentido, o papel do tutor ou da tutora de cada sala seria fundamental e nos chama-nos a atenção o fato do conteúdo ser visto como algo que fortalece o jovem. A tarefa educacional é direcionada para isso e o ensino de História seria pensado por alguns entrevistados como oportunidade de

identificação dos estudantes com as ações humanas em outros períodos, com a possibilidade de fortalecê-los, para abrir caminho para o autoconhecimento e para o desenvolvimento deles como seres humanos.

Contudo, os docentes também teriam uma relação com o conteúdo de História neste mesmo sentido. Vejamos a percepção de Domingos sobre como a essa pedagogia teria modificado sua atuação docente: “Quando eu entrei na Pedagogia Waldorf, pessoalmente, o espiritual me trouxe uma outra qualidade, uma qualidade da atuação profissional, de um outro olhar para o ser humano e de um outro significado da humanidade como um todo” (Domingos). Essa percepção teria se ampliado para sua forma de compreender a história também, na perspectiva de que haveria determinados impulsos, motivos e significados por trás dos acontecimentos e de que a história não seria mais para ele algo tão caótico. “As coisas têm um significado por trás, elas têm um sentido por trás, que não seja claro, que seja talvez num âmbito suprasensorial, mas um significado aparece ali” (Domingos). Essa mudança de olhar para a história, provocado pelos estudos de Domingos e inspirados pela Escola Waldorf, o fez rever a história apreendida, ter gosto por estudar e repensar as situações históricas, podendo conceituá-las de outras formas: “É uma coisa que os conceitos não estão fechados, né? Eu gosto de tentar relacionar de outras formas e viver eles, entender eles de uma forma viva” (Domingos).

E isso nos desperta para o impacto da cultura histórica no ensino de História. Rebeca Gontijo (2019, pp. 68-69) explica que desde 1980 e 1990 os estudos teórico-metodológicos sobre o conceito de cultura histórica teriam se intensificado, por vezes relacionados a outros conceitos como memória cultural, memória histórica e consciência histórica. A partir desses estudos, a História teria deixado de ser compreendida com uma atividade intelectual e passou a se levar em conta sua dimensão enquanto prática social.

A história deixou de ser compreendida apenas como resultado de uma atividade intelectual, passando a ser investigada como prática social, cujo principal componente seria a consciência histórica. Esta seria dotada de um lado “interno”, individual e cognitivo, e de uma dimensão “externa”, que corresponderia à cultura histórica, incluindo a infraestrutura do aprendizado histórico e as condições para a aquisição de conhecimentos históricos gerais e especializados. Isso abrangeria as escolas, os livros didáticos, os museus, as comemorações, toda história produzida pela indústria cultural, etc (Gontijo, 2019, p. 69).

É interessante observar como essa dimensão “externa” da consciência histórica, apontada por Gontijo (2019), seria impactada pelo papel da escola em impulsionar novos sentidos à História ensinada pelos(as) professores(as). Assim, relações cognitivas e afetivas com o passado, uma autocompreensão no presente e projeções para o futuro estariam em jogo, de tal forma que a cultura histórica forneceria uma “espécie de substrato para a orientação no tempo” (Gontijo, 2019, p. 69). Seria muito razoável compreender que os docentes, após sua formação em História, continuariam qualificando sua relação com o passado por outros ambientes de experiência antropológica. Em alguns dos entrevistados, como Domingos, vimos sinais do impacto de uma cultura histórica que valoriza o ser humano como ser coletivo e integral na sua compreensão do ensino de História.

Lília também apontou para uma visão da história modificada pelo legado steineriano. Na sua perspectiva a visão de modernidade dentro da Escola Waldorf estaria na contramão do valor geralmente atribuído à modernidade e, segundo ela, “modernidade é ser humano”. Embora não seja pertinente entrar, aqui, numa discussão que é maior sobre o conceito de modernidade, com suas perspectivas de estudos dentro das ciências humanas, importa-nos analisar como os estudos e contatos simbólicos dentro do ambiente Waldorf vivenciados por Lília teriam lhe dado ensejo a um novo significado sobre a modernidade numa perspectiva temporal ligada à realização humana. Vejamos sua análise abaixo.

E, eu penso que a modernização que a gente poderia estar pensando, não é uma modernização construída a partir desse conceito de modernidade que nos foi imposto. Então, não é uma modernidade que tem essa preocupação utilitária, mercadológica e essa modernidade que está totalmente ligada a um desenvolvimento tecnológico, industrial... Então, para nós, a modernidade é ser humano. Isso para nós é ser moderno. É isso que a gente tenta fazer porque o que adianta a escola ficar super cheia de tecnologia, cheia de computadores, cheia de não sei o quê lá e ter um monte de robzinho? Pessoas que não se permitem reconhecer as suas habilidades de ser humano (Lília).

Analisando o excerto acima, vemos que é uma visão sobre a história que implica em considerar uma expectativa de futuro, a partir daquilo que está sendo tensionado no momento presente, qual seja, a possibilidade do ser humano se realizar enquanto individualidade ou dar vazão à massificação que os meios tecnológicos podem ocasionar. Com isso, levanta-se uma discussão atual no âmbito da Educação de pensar as decorrências educacionais da massificação dos meios tecnológicos e as decorrências das mídias sociais para a tarefa educacional. Há, na perspectiva da professora Lília, um entusiasmo com as possibilidades do ser humano nesse cenário, e não o contrário, que seria o entusiasmo com as tecnologias digitais por si só.

Assim, evidencia-se, para a docente Lília, a necessidade de tomar como ponto de partida na educação o que lhe é fundamental: o ser humano integral e isso teria atingido seu ensino de História. Ela entende que o ensino é também o lugar de, por meio da disciplina que ela lidera, História, fortalecer o “lugar da fraternidade”, da “economia fraterna” e da “cultura libertadora”. É a reflexão de uma professora que atua historicamente, atenta às questões contemporâneas, e que coloca em tensão a própria profissão como responsável pelo que faz.

A professora Lília explica que no final do ano letivo do décimo segundo ano há uma integração interdisciplinar sobre Paleontologia, na qual integram-se a ela a professora de Biologia e o professor de Geografia para, no último “ensino em época” do último ano do Ensino Médio, desenvolver um curso sobre Paleontologia. Para a professora, este seria o momento de ampliar a conexão do ser humano com o planeta que habita. Segundo ela, o curso “é formidável porque eles saem com muita força do papel deles como ser humano dentro de todo processo evolutivo de todos os seres, de todo planeta, e tudo mais”. Esse momento seria uma forma de aprofundar o currículo da Pedagogia Waldorf para que os(as) estudantes pudessem aprimorar sua consciência sobre sua participação no mundo. “Então eu, ser humano, habitante desse planeta, em relação com todos esses outros seres vivos, o que que eu faço? Então é muito gostoso esse curso de Paleontologia. É uma época inteira com os três professores juntos.” (Lília). Vemos, assim, indicações de uma consciência histórica coletiva que participaria da formação desses(as) jovens do Ensino Médio, uma situação de como aconteceria, nas aulas desses(as) professores(as), a interdisciplinaridade.

Dessa forma, o ensino de História, nesse caldo da Escola Waldorf, contribuiria para uma determinada qualidade de formação de uma consciência histórica que compartilharia dos valores interdisciplinares e coletivos dos(as) docentes.

Nos chama a atenção como o contato com a Escola Waldorf, em diversas frentes, implicou numa metamorfose consciencial sobre “ser docente” e isso teria mudado a qualidade da presença educacional dos professores em sala de aula. Esses docentes que chegam com a carga de sua formação na graduação, às vezes estendida à pós-graduação, Mestrado e outras alternativas, e da própria formação enquanto indivíduo, têm um espaço de experiência a contribuir com a própria atualização das orientações steinerianas na contemporaneidade.

Compreendemos que a singularidade do caminho biográfico pessoal e profissional de cada docente, relatado brevemente no início de cada entrevista, proporcionou um contato singular com a Pedagogia, constituindo perspectivas docentes sobre o ensino de História no Ensino Médio das Escolas Waldorf. Mas, existe a convergência entre eles de estudar as orientações steinerianas e pensar sua docência e o desenvolvimento desse ambiente no qual se inseriram. Com isso, apresentou-nos certos protagonismos docentes envolvidos nas teias da Escola Waldorf na contemporaneidade.

As entrevistas indicaram docentes participando das adequações da nova Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio Waldorf, numa perspectiva de lutar para manter uma organização curricular sem desrespeitar a formação integral dos estudantes e, portanto, sem reduzir aulas de determinadas disciplinas da grade curricular e pensar outras possibilidades escolares diante desse dito “Novo Ensino Médio”.

Ao mesmo tempo, evidenciaram uma proposta de atualização curricular no ensino de História para dialogar com a história local.

Embora haja essa orientação curricular construída por pensadores europeus que chega como referência para o trabalho docente no ensino de História das Escolas Waldorf, existe um movimento pessoal, e/ou coletivos, dos(as) professores(as) entrevistados(as) para criar uma autonomia de pensar essas orientações pelas bases brasileiras. Assim, a questão curricular seria tensionada, a partir da perspectiva steineriana de que os conteúdos deveriam ter uma conexão com o local em que a escola e seus estudantes estão inseridos. Neste sentido, os(as) professores(as) têm estudado e se organizado para adequar o ensino de História no Brasil com base na ideia de antropologia dos estudantes aqui do nosso país.

Os(as) entrevistados(as) apontam para a existência de um grupo de professores de História constituído com o objetivo de pensar um currículo mais inclusivo ao contexto histórico em que estão inseridos. O trabalho de atualização curricular, agenciado por esse grupo, seria motivado pelo reconhecimento da questão do estudo da História Brasileira, do estudo das africanidades, dos povos originários, da latinidade e menos europeu. A Escola Waldorf, por sua vez, também estaria atenta às questões contemporâneas com o objetivo de reverberar um diálogo com elas na escola, bem como sobre o estudo de gênero e a questão racial. Vale observar que essas referências principais que chegam aos docentes para que possam planejar os conteúdos a serem trabalhados em suas aulas, seriam acompanhados também pela observação contemporânea sobre os jovens. Existiria um complementariedade entre diretriz e observação para a compreensão das necessidades antropológicas dos jovens.

Essa atenção para a individualidade de cada estudante, no sentido de manter um planejamento curricular vivo e um trabalho com a situação de cada um, testemunha uma primazia das orientações teóricas educacionais de Rudolf Steiner pela autoeducação na relação fenomenológica com o contexto escolar. Embora a professora tenha acentuado a dimensão da observação, não temos evidências de que no contexto de todos(as) os(as) entrevistados(as) existam (as mesmas) práticas de observação.

Identificamos, também, o agenciamento dos(as) entrevistados(as), dentro de espaços para formação continuada de professores, fundamentado nas orientações de Steiner, como no Grupo de Ciências Waldorf. A partir das entrevistas, compreende-se que o Grupo de Ciências teria sido fundado em 2009 com o propósito de aprimorar a prática pedagógica, a partir das orientações metodológicas deixadas por Rudolf Steiner.

As atividades desse grupo se dividiriam em dois momentos, sendo um teórico e outro prático. Primeiro, seriam o que eles(as) chamam de “cursos de ciências”, que podem durar semanas, com o objetivo de discutir determinado tema teórico. Esses estudos teóricos depois seriam aprofundados em campos dos conhecimentos específicos como

a História, a Geografia, a Física e demais disciplinas. O segundo momento seria o que chamam de “encontros de práticas pedagógicas” em que o grupo de professores(as) se organizaria em atividades de prática pedagógica colaborativa em que eles(as) estudariam a própria prática, e a dos colegas, levando em conta os estudos teóricos anteriores. Determinados(as) professores(as) apresentam uma aula de sua disciplina para um grupo e depois eles conversam sobre a metodologia, a partir de observações, críticas e comentários do demais colegas, para aprimorar a compreensão sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as) envolvidos.

Essa experiência coletiva de estudos docentes sobre a própria prática de ensino com autonomia possibilita que esses professores superem dificuldades do campo da formação de professores, o que demonstra, para nós, uma estratégia para continuar lidando com as questões educacionais do campo da docência.

Assim, observamos haver uma conexão atual entre docentes que estão pensando o ensino de História dentro do nosso contexto histórico num estudo contemporâneo, coletivo e colaborativo. Alguns deles, inclusive, estão pensando o ensino de História, a partir da sintomatologia histórica que Steiner propôs na consciência histórica do seu tempo. Cabe ressaltar que na época a sintomatologia história não foi contextualizada por Steiner ao ensino de História⁹. Como veremos no item seguinte, Domingos e Rufino mencionaram terem tido contato com estudos da sintomatologia. Portanto, trata-se de estudos presentes no âmbito da formação de professores, de pesquisas individuais e de estudos coletivos em grupos que poderiam oferecer caminhos possíveis para qualificar o ensino de História na atualidade diante dos desafios próprios ao nosso tempo, a partir das contribuições de Steiner.

Dessa forma, pelo impulso vindo da formação acadêmica até esse protagonismo em trabalhos dentro do ambiente das escolas Waldorf, compreendemos que tenha ocorrido uma metamorfose da consciência dos docentes entrevistados sobre o ato da docência, o que seria, ao nosso ver, uma dimensão indispensável para a compreensão do fenômeno de se ensinar História no Ensino Médio das Escolas Waldorf.

Considerações Finais

Como procuramos evidenciar em nossa análise, os testemunhos da percepção docente sobre sua atuação, os participantes informam sobre uma transformação em suas biografias profissionais após o contato com a Escola Waldorf. Esse contato nos evidenciou um impulso para a transformação profissional e isso, para nós, se caracterizou como um aspecto de especificidade do trabalho dos(as) professores(as) de História do Ensino Médio na Escola Waldorf.

Percebemos que a partir da formação acadêmica dos(as) entrevistados(as), a ênfase sobre a qualidade educacional da sua formação como docente teria vindo após a virada biográfica proporcionada pela docência na Escola Waldorf. Ali, numa polaridade entre a própria individualidade e a escola, com tudo que ela proporciona aos docentes, estes passaram a se perceber como pessoas modificadas que, além de dar aula, desenvolviam outros trabalhos e tinham que lidar com outra perspectiva sobre o ser humano.

Pensamos, assim, que a própria formação humana do docente é aprimorada pelas atividades exercidas no âmbito da escola, dando ensejo a uma consciência de si como educador, numa qualidade coletiva, comunitária, e de respeito pela formação da individualidade de cada um. O aprendizado de novas referências sobre o ser humano, bem como as experiências escolares para além de “dar aula”, evidencia a aprendizagem de novos valores por parte dos(a) docentes entrevistados(a). Neste sentido, eles ressignificaram sua atuação, contemporânea ou passada, sobre a docência em escolas tidas como tradicionais, apresentando informações que contribuíram para apontar a dimensão de saúde e de formação humana no diagnóstico sobre problemas ligados ao ensino de História tradicional na atualidade.

Portanto, compreendemos que para esses professores fazer parte de uma Escola Waldorf teria desenvolvido a qualidade educacional da sua atuação docente, tendo como referência a Pedagogia Waldorf, o que reverberaria numa interpretação própria do ensino de História, a partir dessa pedagogia. Ao entrar neste “ambiente”, o professor de História se inseriria numa questão profissional que talvez não estivesse no seu horizonte de expectativa, que é o pensar a adequação da sua atuação como professor de História diante de uma proposta pedagógica desconhecida até então para ele: dialogar pedagogicamente com essa visão ampliada de ser humano pela Pedagogia Waldorf e atuar na escola não somente pelo “dar aula”.

Vimos que isso reverberou num protagonismo dos entrevistados dentro da Escola Waldorf e do espaço a ela ligado. Neste sentido, as entrevistas nos indicaram que após a apropriação na atualidade das orientações pedagógicas steinerianas, eles estariam agenciando transformações que provavelmente dialogam com o impulso que viria da formação acadêmica e pessoal anterior ao contato com a Escola Waldorf. Dessa forma, compreendemos que os(as) professores(as) se autoeducaram no contato com esta escola e buscaram protagonizar transformações nesses espaços.

Referências

⁹ É importante ressaltar que nessa época Steiner ainda não havia construído seu legado pedagógico.

- Alem, N. H. (2019). Causa e Consequência. In: Ferreira, M. D. M., & Oliveira, M. M. D. (Orgs.), *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Bach, J. J. (2012). *A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Bach, J. J. (2019). *Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner*. Curitiba: Lohengrin.
- Bittencourt, C.M.F. (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Bittencourt, C.M.F. (2018). Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035.
- Coraggio, J. L. (2009). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: Tomaisi, L. de, Warder, J. M., & Haddad, S. (Orgs.), *O banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo. Editora Cortes.
- Costa, E. M. G. da (2017). *Saúde na educação: indícios de congruência entre salutogênese e Pedagogia Waldorf* (Tese de Doutorado). Universidade de Sorocaba, Sorocaba.
- Gontijo, R. (2019). Cultura histórica. In: Ferreira, M. de M., & Oliveira, M. M. D. de (Orgs.), *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* 14 (40), 143-155. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100012.
- Steiner, R. (2009). *Reconhecimento do ser humano e realização do ensino*. São Paulo: Antroposófica.

Informações sobre os autores

Autor 1: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com ênfase nas contribuições da proposta pedagógica de Rudolf Steiner para o Ensino de História contemporâneo. Professor de História, Sociologia e Filosofia no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1697-5235>
E-mail: henrique.garcia21@etec.sp.gov.br

Autor 2: Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM. Pós-Doutor pela Unicamp com o projeto Educação em Steiner e a Fenomenologia de Goethe, com bolsa PNDP/Capes. Líder do grupo de pesquisa no CNPq: A proposta pedagógica de Rudolf Steiner: contribuições para a educação contemporânea. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6704-4065>
E-mail: jonas.bach@uftm.edu.br

Número do processo do Comitê de Ética: 43974921.3.0000.5154.

Submissão: novembro 13, 2022

Aceite: junho 17, 2023