

## SUMÁRIO

**Resumo**

**Abstract**

**Dedicatória**

**Agradecimentos**

**Siglas e Abreviaturas**

INTRODUÇÃO .....	12
Capítulo I – A ANTROPOSOFIA E O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO (RUDOLF STEINER).....	16
1. Breve Biografia de Rudolf Steiner.....	16
2. Antroposofia .....	19
2.1. A especificidade da Antroposofia (ciência espiritual moderna).....	22
3. A Entidade Humana .....	24
3.1. A Natureza do Homem .....	24
3.2. Corpo, Alma e Espírito.....	27
3.3. O Eu Humano .....	32
4. O Homem em relação com o Universo .....	33
Capítulo II – EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA WALDORF .....	39
1. A Arte da Educação, segundo Rudolf Steiner .....	39
1.1. A evolução do ser humano, desde a infância, numa perspectiva educacional.....	41
2. A Pedagogia Waldorf .....	47
2.1. Valores e Crenças das Escolas Waldorf .....	51
2.2. Os Professores e os Alunos na Pedagogia Waldorf .....	55
2.2.1. O Professor Waldorf .....	66
2.2.2. A Relação Professor – Alunos .....	68
2.3. A Comunidade Escolar Waldorf.....	69
2.4. A Estrutura formal da Escola Waldorf.....	71
Capítulo III – ENSINO WALDORF NO MUNDO .....	74
1. Waldorf no Mundo .....	74
2. Waldorf em Portugal.....	77
Capítulo IV – Fundamentação da Metodologia e procedimentos de investigação.....	93

1. Delimitação do Problema .....	93
2. Objectivos do Estudo .....	93
3. Opções Metodológicas.....	94
4. Caracterização da Amostra.....	97
4.1. Caracterização contextual da “Escola das Virtudes Waldorf”, situada no Porto .....	97
4.2. “Jardim-de-Infância Waldorf”, em Alfragide .....	100
5. Técnicas de Recolha de Dados .....	101
6. Análise e Tratamento de Dados.....	102
Capítulo V – TESTEMUNHOS PARA A HISTÓRIA .....	104
Introdução .....	104
2. Análise Qualitativa.....	105
3. Considerações finais e perspectivas.....	122
CONCLUSÃO.....	129
BIBLIOGRAFIA .....	138
ANEXOS .....	152
ANEXO 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA .....	153
ANEXO 2 – ENTREVISTA AO DIRECTOR EXECUTIVO DA “ESCOLA DAS VIRTUDES WALDORF”, LOCALIZADA NO PORTO.....	154
ANEXO 3 – ENTREVISTA AO DOCENTE DO EXTINTO “PROJECTO WALDORF”, CRIADO PARA AS CRIANÇAS .....	158
ANEXO 4 – ENTREVISTA À DIRECTORA E EDUCADORA DO “JARDIM-DE-INFÂNCIA WALDORF”, LOCALIZADO EM ALFRAGIDE .....	164
ANEXO 5 – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS WALDORF NO MUNDO.....	168

## INTRODUÇÃO

A actual conjuntura apresenta muitos desafios, entre eles, o de reconfigurar a educação, ousando-se reflectir sobre ela, nas diferentes vertentes, de forma a tentar encontrar respostas reconfortantes e optimistas a anseios, insatisfações sentidas e observadas, práticas vigentes, bem como a sonhos, projecções e idealismos, para aqueles que depositam toda a sua fé e trabalho na educação, pesa embora as vicissitudes que ela mesmo encerra.

Na incansável busca de utopias ligadas a práticas e ideais educativos quase inexistentes, eis que se encontram muitos companheiros e, então, torna-se perceptível que o desejo – de contribuir para uma sociedade mais consciente, mais tolerante, mais responsável, mais humana, mais mergulhada na sua própria essência – não é somente meu, mas de muitos outros professores/educadores.

O desejo de tornar reais essas utopias, ou por outro lado, de sentir a necessidade de encontrar respostas passíveis de concretização de sonhos presentes ou futuros, quer de âmbito profissional, quer de âmbito pessoal, levou à realização deste trabalho de investigação.

Na procura de uma visão optimista de resposta/alternativa à crise educacional sentida nas escolas portuguesas, principalmente pelos docentes que delas fazem parte, no que concerne ao sentimento de desajuste do modelo de escola actualmente preconizado perante a sociedade de informação, foi possível encontrar um modelo de escola de cunho inovador que contém propostas ideológicas, pedagógicas, filosóficas, ... que incitam à sua análise e reflexão.

É comum falar-se muito sobre pedagogia e sobre a essência da educação. Inúmeras pessoas, no âmbito das que têm a seu encargo educar e ensinar crianças, falam da necessidade de impulsos reformistas, justamente em relação à educação e ao ensino.

Sente-se o intelectualismo e a abstracção por toda a parte quando se afirma, por exemplo, que as crianças não devem ser educadas simplesmente apelando-se apenas ao seu intelecto; sendo o coração das crianças o que é premente educar para que os afectos, a tolerância, os valores e as crenças, a liberdade e o espírito crítico sejam valorizados.

Esta dissertação ousa despertar para uma nova forma de encarar a educação, sendo que o grande desafio foi traduzir a crença de que educar é uma

tarefa, embora complexa, apaixonante e de que pode apresentar uma alternativa às insatisfações sentidas no nosso sistema educativo actual.

A concepção de educação exercida pela observação íntima do ser criança e das condições necessárias para o desenvolvimento infantil, é denominada por Pedagogia Waldorf, concebida pelo pedagogo e filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861- 1925), em 1919.

Esta pedagogia situa-se, por outro lado, num contexto amplo e complexo da cosmovisão que, de certa forma, constitui o seu envoltório espiritual – a Antroposofia.

Assim, a Pedagogia Waldorf fundamenta-se no conhecimento do ser humano e da sua relação com o meio, segundo a Antroposofia, a qual, também criada por Rudolf Steiner, anuncia-se como uma Ciência, mais abrangente que a Ciência Natural (por considerar os âmbitos físico e espiritual) e considera que o Homem, como síntese da Natureza em estado elevado, tem responsabilidades, e não prerrogativas, diante do que ele próprio é.

Deste modo, objectivando-se investigar como se apresenta a educação em Portugal, desenvolveu-se um estudo comparativo que aborda os paradigmas educacionais e modelos actualmente concebidos na generalidade das escolas portuguesas, e a análise de um modelo de ensino alternativo (Pedagogia Waldorf) que, dada a sua actualidade e relevância, possui cada vez mais seguidores, em que Portugal não constitui excepção (embora ainda não haja uma escola pública básica Waldorf, em Portugal já existem Jardins-escola, criados recentemente).

Neste contexto, emerge a pergunta de partida deste estudo: **Que contributo dá a Pedagogia Waldorf para a Educação em Portugal?**

Importa, então, analisar se a Pedagogia Waldorf contribui para a promoção da participação activa e criativa dos alunos e a livre iniciativa dos mesmos; para a promoção do crescimento e responsabilização pessoal; para o desenvolvimento das relações interpessoais; para a exploração do mundo das ideias, desenvolvendo o seu conhecimento, capacidades e qualidades próprias; para o favorecimento da integração social dos alunos/crianças; e, finalmente, para a promoção do espírito comunitário.

O trabalho é simultaneamente histórico e prospectivo, resultado de um levantamento e estudo bibliográfico de diferentes obras de autores especialistas em Educação e das obras educacionais de Rudolf Steiner, bem como da análise e

reflexão dos testemunhos dos entrevistados de relevada pertinência para o estudo em causa.

Esta investigação pretende contribuir para o enriquecimento da discussão em torno de possibilidades de formação humana que compreendam as actuais dinâmicas de relação entre o Homem, a Sociedade e a Educação, trazendo à colação conhecimentos específicos de um contexto educacional alternativo e ainda pouco explorado em Portugal.

Nesta linha de ideias, iniciar-se-ão, no primeiro capítulo, uma série de reflexões em torno da visão da Vida por Rudolf Steiner e do conceito de Antroposofia, por ele criado, como fenómeno histórico e como pano de fundo para uma nova visão da História, em conceito amplo.

Após a explanação desta temática, será abordado o sistema de ensino Waldorf e, seguidamente, esta pedagogia no mundo e particularmente em Portugal, tendo-se iniciado no nosso país, como projecto de ensino formal, em 1982, com a criação das cooperativas de “ensino artístico Waldorf”, dando seguimento ao processo iniciado em 1980, no seio da “Cooperativa Waldorf”, de ensino informal.

A segunda parte desta dissertação passará ao estudo empírico, onde se contará com entrevistas realizadas que visam fazer, ao mesmo tempo, um estudo comparativo das práticas, das opiniões e das atitudes, dos profissionais ligados ao ensino alternativo Waldorf, em diferentes projectos, funções e localidades. Contou-se então com a colaboração dos entrevistados definidos como A, B e C, que têm e/ou tiveram contacto directo com o modelo de ensino Waldorf.

Importa, com esta investigação, contribuir para que seja possível redefinir/repensar a educação, de forma a fomentar a criação de um modelo educativo alternativo mais preocupado com a formação de indivíduos mais conscientes, mais humanos, mais inteiros, mergulhados na sua própria essência, e menos preocupados com a actual epidemia política, impulsionada por poderosos agentes globalizadores, de que a OCDE constitui o mais significativo *think tank* mundial.

A educação, de facto, deve ser um direito social e de bem-estar individual e público, num processo dinâmico, que assente no valor da pessoa humana – o educando.

---

CAPÍTULO I

**A ANTROPOSOFIA E O DESENVOLVIMENTO  
DO SER HUMANO (RUDOLF STEINER)**

---

## **Capítulo I – A ANTROPOSOFIA E O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO (RUDOLF STEINER)**

### **1. Breve Biografia de Rudolf Steiner**

Será premente o percurso de vida de Rudolf Steiner, para que se possa entender melhor as linhas filosófico-teóricas do pensamento do mesmo.

Steiner nasceu em 27 de Fevereiro de 1861, na divisa entre a Europa Central e a Oriental, em Frajjevec, em Áustria-Hungria, hoje Eslovénia, tendo recebido o baptismo cristão na Igreja Católica Romana, dois dias após o nascimento. A polaridade entre Oriente e Ocidente acompanhou, como tensão, toda a sua vida.

Devido à profissão do pai – telegrafista – Steiner experimentava, desde os primórdios da sua vida, a polaridade entre a natureza e a técnica.

Por causa das desavenças entre o mestre de escola e o seu pai, este encarregou-se do ensino de Steiner, até ao seu 8º ano de idade, altura em que mudaram de Pottschach para Newdorf (Hungria). Em Newdorf, frequentou, inicialmente, a escola local, de cunho marcadamente oriental, onde existia uma única sala de aula com cinco classes de meninos e meninas que eram ensinados simultaneamente, sendo que o mestre raramente aparecia, fazendo-se representar por um professor auxiliar.

Com apenas nove anos de idade, segundo Steiner “o professor auxiliar de Neudorf, com seu livro de Geometria, propiciava-me a justificativa do mundo espiritual de que eu precisava naquela época” Hemleben (1989, p.20).

O professor auxiliar era também organista da igreja local, ajudando nos serviços religiosos. Este facto, levou a que os seus alunos participassem, também, nesses serviços (coro) e tivessem um contacto próximo com a Bíblia e o Catecismo, os quais, para Steiner, tinham pouco valor, interessando-lhe, apenas, a forma como era executado o culto, pela figura do sacerdote, mediando os mundos sensorial e supra-sensível.

A partir do décimo ano de vida, Steiner frequentou o liceu em Wiener-Neustadt (Baixa-Áustria). Nesta cidade, Steiner, uma vez que até então o contacto com o campo era uma constante, sentia-se inseguro, tendo dificuldade em

encontrar uma relação igualmente segura com o mundo da cidade, bem como com o seu mundo interior (Hemleben, 1989).

Dos doze aos dezoito anos, Steiner, pela instrução e pela autodidáctica intensiva, adquire conhecimentos notáveis na geometria descritiva e no cálculo de probabilidade, tendo conseguido a classificação de “excelente” a geometria, nunca antes dada no colégio, e lendo obras de carácter filosófico, nomeadamente a “Crítica da Razão Pura” de Kant, sendo que obteve o diploma *Bacharel com distinção*. Ao longo do seu percurso académico, procurava integrar o pensamento religioso (Eliade, 1999) no pensamento humano abrangente (Ibidem).

Entretanto, para possibilitar que Steiner estudasse na Academia Técnica de Viena, transferiram-se de Neudörfel para Inzersdorf, onde se inscreveu nas disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática como matérias regulares de estudo. Porém, no intervalo entre a formatura no liceu e a entrada para a Academia Técnica de Viena, Steiner adquirira uma série de obras dos grandes filósofos do Idealismo Alemão: Fichte; Hegel; Schelling e os seus discípulos e Darwin.

O autor em estudo, nunca questionou a existência de um mundo espiritual, pois, desde a sua infância, manifestaram-se nele faculdades de “clarividência”. A dúvida de Steiner era saber como se relacionavam os mundos físico e espiritual (Hemleben, 1989).

Até aos seus dezoito anos, Steiner nunca divulgou essa sua faculdade. Porém, nessa altura, conheceu um homem que colhia ervas medicinais no campo e as vendia nas farmácias. A relação de Steiner com este homem, que possuía uma sabedoria elementar adquirida da espiritualidade da Natureza, marcou a sua posição:

Se queres pôr tua própria vivência interior do mundo espiritual em harmonia com a consciência intelectual do teu meio ambiente, de forma a possibilitar uma dominação eficaz do materialismo cada vez mais expressivo como cosmovisão e forma de vida, forçosamente deves adoptar primeiro a atitude de consciência intelectual do homem do século XIX. Deves enfiar-te na pele do dragão. Somente se dominares os métodos do pensar científico-natural e discernires perfeitamente o teor de verdade limitado da cosmovisão científico-natural, poderás tornar eficaz, no Ocidente, uma cosmovisão espiritual (Steiner, 1999, p.31).

Aos dezanove anos, Steiner sentiu-se cativado pela cadeira de Literatura Alemã (desde Goethe e a Vida e Obra de Schiller), mais propriamente, pela forma como era ministrada pelo seu professor Karl Julius Schröer, complementando as suas leituras com o diálogo e amizade travados com o seu professor (Hemleben, 1989). Por esta altura, começa a levantar questões, como a do destino do homem, da sua autonomia e dependência no cosmos: qual a sua missão? Que tarefa tem ele, frente aos reinos da Natureza?

Steiner começa por refundir, a doutrina científica de Fichte, de forma a clarificar a concepção, a congruência e a divergência com a sua doutrina, afirmando o seguinte:

Antes, maçava-me em encontrar conceitos para os fenómenos da Natureza, a partir dos quais se pudesse achar um conceito para o “eu”. Agora eu queria, inversamente a partir do eu, penetrar no processo evolutivo da Natureza. Espírito e Natureza apresentavam-se naquele tempo em todo o seu contraste ante minha alma. Para mim, era observação directa o facto de que o eu, que de per si é espírito, vive num mundo de espíritos. Mas a Natureza não queria entrar no mundo espiritual vivenciado (Hamleben 1989, p.26).

Steiner, no auto-testemunho, registado por Hamleben (Idem, p.32) afirmava: “Eu tinha deveras a sensação, a cada vez sentado a sós com Schröer, de que uma terceira entidade se fazia presente: o espírito de Goethe”.

Entretanto, Steiner travou conhecimento com uma jovem (16 anos) e talentosa poetisa de nome Marie Eugenie delle Grazie que vivia em casa do padre católico e professor de filosofia cristã Laurenz Müllner que, em 1894, exercia o cargo de Reitor da Universidade de Viena. Os dois – Marie e Laurenz – formavam um dos centros espirituais mais activos de Viena. Semanalmente, realizavam reuniões, cuja atmosfera impressionava Steiner.

Encontrara, agora, um catolicismo culto que se mostrava avesso a Goethe. Contudo, conforme esclarece Hemleben (Ibidem), essa aversão a Goethe não o afectava, pelo contrário, fazia parte das máximas com que entrara na vida: “jamais se comprometer com uma coisa ou com um espírito antes de se haver familiarizado também com os seus antípodas”.

Foram várias as influências no pensamento de Steiner, levando a que este trabalhasse na sua doutrina de conhecimento que, mais tarde, encontrou a sua manifestação no livro intitulado “A Filosofia da Liberdade”. Na evolução do seu pensamento são claras as influências de Haeckel e Nietzsche, sendo,

precisamente, através do materialismo e do haeckelianismo que Steiner chegou à “teosofia” (doutrina religiosa que tem como objecto a união com a divindade) “indiana” semelhante a um “cristianismo esotérico” para superar o materialismo contemporâneo.

Foi secretário do grupo alemão da Sociedade Teosófica, da qual se separou, em 1912, para fundar a Liga Antroposófica, mais tarde (1913) Sociedade Antroposófica (Hemleben, 1989).

A Antroposofia de Steiner afirma a natureza espiritual do universo e apresenta uma doutrina segundo a qual o homem se compõe de uma série de princípios de ordem crescentemente espiritual: corpo físico, corpo etéreo, corpo espiritual, eu, eu espiritual, espírito vital e homem espiritual. O princípio etéreo e o princípio astral não acabam com a morte e contribuem para o aperfeiçoamento do eu, que reencarna. Segundo a perspectiva do mesmo Steiner, o método científico não é, de modo nenhum, incompatível com uma visão sobrenatural do mundo (Idem).

A sua pedagogia foi posta em prática na “escola de ciência espiritual”, que fundou em Dornach, onde experimentou processos para o desenvolvimento das faculdades ocultas do espírito humano.

Ao mesmo tempo que afirmava a inteira autonomia da criança, Steiner (2000) assinalava que o professor é sempre a referência moral determinante e a autoridade.

## **2. Antroposofia**

Baseada nas ideias da "ciência espiritual" de Rudolf Steiner, a antroposofia (conhecimento do ser humano) é uma filosofia que surgiu no contexto do movimento teosófico de Helena Blavatsky (Hemleben, 1989).

A Sociedade Antroposófica foi formada em 1912, depois que Steiner saiu da Sociedade Teosófica Adyar devido a divergências com sua líder, Annie Besant. Ele foi acompanhado por um grande número de membros da Secção Alemã da Sociedade Teosófica, e tornou-se o presidente deste grupo. A antroposofia difere da teosofia no seu foco prático, a sua ênfase no desenvolvimento de impulsos artísticos, em ter como base teórica o esoterismo ocidental (mais do que o

esoterismo hindu ou budista), e pela sua visão positiva do Cristo que, contudo, ainda é bastante diferente da visão Cristã comum (Idem).

Steiner definiu a antroposofia como "um caminho de conhecimento para guiar o espiritual do ser humano ao espiritual do universo." Afirma que as pessoas não são meramente observadoras, separadas do mundo externo. De acordo com Steiner, a realidade surge somente na união do espiritual e do físico – i.e., "onde o conceito e a percepção se encontram". O objectivo do antropósofo é tornar-se "mais humano", ao aumentar a sua consciência e deliberar sobre os seus pensamentos e acções. Pode-se atingir altos níveis de consciência pela meditação e observação dos fenómenos da natureza e do próprio processo cognitivo. Steiner descreveu e desenvolveu numerosos exercícios para a obtenção da capacidade de experienciar o mundo supra-sensível (Lanz, 2002).

Os antropósofos vêem os seres humanos como que constituídos de três membros inter-relacionados: o corpo, a alma e o espírito. Esta visão é completamente desenvolvida nos livros de Steiner - "Teosofia" e "A ciência oculta". A base epistemológica da antroposofia está contida na obra "A filosofia da liberdade", assim como na sua tese de doutoramento, "Verdade e Ciência". Estes e vários outros livros de Steiner anteciparam a gradual superação do idealismo cartesiano e do subjectivismo kantiano da filosofia do século XX. Assim como Edmund Husserl e Ortega y Gasset, Steiner foi profundamente influenciado pelos trabalhos de Franz Brentano, e havia lido Wilhelm Dilthey em detalhe. Pelos seus primeiros livros, de cunho epistemológico e filosófico, Steiner tornou-se um dos primeiros filósofos europeus a superar a ruptura entre sujeito e objecto que Descartes, a física clássica, e várias forças históricas complexas gravaram na mente humana ao longo de vários séculos (Ibidem).

Steiner também ministrou vários ciclos de palestras para médicos, a partir dos quais surgiu um movimento de medicina antroposófica que se espalhou pelo mundo e agora inclui milhares de médicos, psicólogos e terapeutas, e que possui os seus próprios hospitais e universidades médicas.

Outras vertentes práticas, de acordo com Lanz (2002), da antroposofia incluem: a arquitectura (Goetheanum), a agricultura biodinâmica, a educação infantil e juvenil (pedagogia Waldorf), a farmácia homeopática (Wala, Weleda, Sirimim), a filosofia ("A Filosofia da Liberdade"), a eurytmia ("O movimento como verbo visível e som visível"), e os centros para ajuda de crianças especiais (Vilas Camphill).

Contudo, a antroposofia possui detractores. Os críticos designaram-na como um culto com similaridades em relação aos movimentos da Nova Era. Se for um culto, contudo, é um que fortemente enfatiza a liberdade individual. Ainda, alguns críticos sustentam que os antropósofos tendem a elevar as opiniões pessoais de Steiner, muitas das quais são estranhas às visões das religiões ortodoxas, da ciência e das humanidades, ao nível das verdades absolutas. Se existe alguma verdade nesta crítica, a maior parte da culpa pertence não a Steiner, mas aos seus estudantes. Steiner frequentemente estimulou os seus estudantes a testarem tudo o que ele dizia, e em muitas ocasiões, até mesmo implorou-lhes que não tomassem nada do que dissesse com base na fé ou autoridade (Hemleben, 1989).

Outra crítica afirma que alguns antropósofos parecem distanciar suas actividades públicas da possível inferência de que a antroposofia é baseada sobre elementos esotéricos religiosos, tendendo a apresentá-los ao público como uma filosofia académica não-sectária. Uma dificuldade em avaliar essa crítica é que ela contém um preconceito oculto porque ignora uma questão que a antroposofia procurou levantar e responder: é possível para aquele que pensa ser tanto cientificamente quanto espiritualmente cognitivo, ao mesmo tempo? A antroposofia afirma que isso é possível. A crítica supra mencionada, por outro lado, assume que não é possível, e portanto encontra uma contradição entre a afirmação de um não-sectarismo e um embasamento na experiência supra-sensível (Ibidem).

Pode-se resumir a Antroposofia de Steiner, segundo Lanz (2002) como um modo de alcance de um conhecimento supra-sensível da realidade do mundo e do destino humano. Mas, o conteúdo desse resumo é complexo e remete a um estudo de extremas profundidade e disciplina, aliadas a um método de exercícios metódicos precisos, com o intuito de revelar no homem o divino que neste reside adormecido. A Antroposofia, o corpo de conceitos derivados da Ciência Espiritual, coloca o Antrophós (Homem) como participante efectivo do mundo espiritual através dos seus corpos superiores, tornando assim evidente no mesmo o conceito do Theós (Deus).

A Ciência Espiritual é o meio de experiência consciente directa com o mundo espiritual, não se tratando, portanto, de uma forma de misticismo. É denominada ciência pois os seus resultados podem ser verificados por qualquer um que se dispõe a preparar-se neste sentido através do trabalho interior. Trata-se, por isso, de um conhecimento exacto possível de ser acedido pelo pensar, desde que ele

seja desenvolvido para tal, através de um trabalho diário (exercício de concentração, revisão da memória, acção pura, percepção pura, etc.).

## 2.1. A especificidade da Antroposofia (ciência espiritual moderna)

Rudolf Steiner (1861-1925) apresentou, entre 1886 e 1925, uma cosmovisão, forma de observar e entender o mundo e o homem, que ele mesmo, depois de 1904, passou a chamar de Antroposofia. O termo Antroposofia já tinha sido usado antes, embora com significado diferente, por outros filósofos no século XIX. Dada a especificidade do pensamento de Steiner, apresentam-se, no quadro 01, algumas características constitutivas da especificidade da Antroposofia (Lanz, 1999).

**Quadro 01 – Características da Antroposofia**

Características		
Tipologia	Incidência	Observações
Abrangência	<i>Abrange:</i> - Toda a natureza - Toda a vida humana	<i>Aplicável:</i> - Em quase todas as áreas da vida. - Na educação, através da pedagogia Waldorf.
Conceptualização	- Edifício conceptual próprio, dado que é apresentada sobre a forma de conceitos	<i>Pronuncia-se sobre:</i> - A essência da entidade humana. - A evolução do Universo. - A evolução do homem.
Espiritualidade	Forte espiritualismo	<i>Concepção do mundo espiritual estruturado em vários níveis ou arquétipos:</i> - Mundo Físico. - Vida. - Tudo quanto é anímico. - Relacionamento com outros mundos. - Fornecimento de impulsos para as actividades.
Centralidade	Antropocentrismo	O homem é centro e ponto de partida para a compreensão do universo e de si próprio
Percepção Supra-sensorial	O mundo espiritual pode ser observado com a mesma clareza com que se observa o mundo físico	Para a observação do mundo supra-sensorial é necessário o desenvolvimento de órgãos de percepção, através do exercício
Características humanas	Consciência. Auto-consciência. Individualidade. Liberdade	Premente o desenvolvimento destas quatro características
Cosmovisão	Aberta	Inexiste secretismo
Perspectiva histórica	Continuidade histórica	Quer sobre a evolução da terra, quer sobre o ser humano.
Ciência	Renovação da pesquisa científica	Tornando mais humana e mais coerente com a natureza
Moral	Desenvolvimento moral assente no conhecimento da essência do ser humano e do universo	Deve preservar a liberdade individual e o amor altruísta

**Fonte:** Adaptado de Lanz (1999)

De acordo com Barfield (2002), a Antroposofia, deriva dos termos gregos “anthropos + sofia”, significando “conhecimento do ser humano” ou “sabedoria do homem”. Em conformidade com o pedagogo e filósofo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano universal.

A Ciência Espiritual Antroposófica, diverge dos conceitos sociológicos de “religião” e de “seita religiosa”, distinguindo-se, também, da noção de “filosofia”, dado o seu fundamento em factos concretos e verificáveis. Afasta-se, ainda, do esoterismo, como o espiritismo, pelo facto do pesquisador, conservando-se dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo, estados extáticos ou de excitação artificial. Daí poder induzir-se que Antroposofia é um tipo de conhecimento científico, visando ampliar, humanizar a pesquisa científica, tornando-a mais coerente com a natureza (Ibidem). Na Antroposofia existe o sentimento de que há um domínio não físico, impalpável, mas cuja existência se percebe através de uma certeza directa e inata, que a Antroposofia (ou Ciência Espiritual Moderna) considera, permitindo conhecer algo desse outro mundo, bem como investigá-lo, consciente e cientificamente, por meios adequados, conservando-se a plena consciência, o espírito crítico e o raciocínio, distanciando-se da simples crença (Lanz, 1999). Assim, por um lado ela é ciência procurando ampliar o nosso campo de observação, e, por outro lado, é, essencialmente, fonte de realizações práticas (Steiner, 1997).

A Ciência Espiritual Antroposófica ou Antroposofia é um conjunto, um edifício completo e complexo, com muitas portas de acesso, acedendo-se a uma de cada vez. No dizer de Steiner (Idem, p.4) “a Antroposofia só pode ser reconhecida por aqueles que nela encontram aquilo que buscam a partir de sua sensibilidade. Portanto, somente podem ser antropósofos pessoas que sentem como uma necessidade de vida certas perguntas sobre a essência humana e do universo, assim como se sente fome e sede”.

### **3. A Entidade Humana**

#### **3.1. A Natureza do Homem**

Segundo Steiner (1997, p.12), o Homem é um ser físico, anímico e espiritual que possui, na sua constituição essencial, quatro membros ou corpos intercalados, dos quais apenas um é acessível aos nossos sentidos comuns e três são supra-sensíveis (espirituais), sendo que “o que a observação sensória descobre no homem, e a concepção materialista considera o único aspecto válido na sua natureza, constitui para a pesquisa espiritual apenas uma parte, um membro da entidade humana, ou seja, seu corpo físico”. O corpo físico do Homem é comum a todos os reinos da Natureza (mineral, vegetal e animal), porém, seguindo a linha do autor, paralelamente a tudo isto, existe uma força vital a permear os seres orgânicos: o corpo etérico, o qual, não existe nos minerais, mas nas plantas, nos animais e no homem (Steiner, 1924).

No dizer do pedagogo, enquanto o corpo físico é uma aglomeração individualizada de substâncias químicas, o corpo etérico é um verdadeiro corpo que, embora não sendo perceptível aos nossos sentidos comuns, é observado por indivíduos que atingiram um certo grau de clarividência através de sentidos chamados superiores, em estado latente, os quais podem ser despertados através de treinos adequados (Steiner, 2000). A própria Antroposofia indica o caminho que permite ao homem despertar esses sentidos superiores, pouco a pouco (Lanz, 2002).

Segundo a Antroposofia, ainda existe um terceiro corpo, para além do físico e do etérico, que permeia o corpo visível do homem e do animal, participando no “plano astral”, ou seja, acima do “corpo etérico” há – no Homem e nos animais – o “corpo astral” ou das “sensações”, permitindo que estes seres tenham todos os tipos de sensações, algo que, segundo Steiner (1997), nenhum tipo de planta tem.

No que concerne ao corpo astral humano, a clarividência revela que o seu aspecto depende dos sentidos que prevalecem no indivíduo observado. Lanz (2002, p.25) afirma que “quantos mais puros e menos egoístas os sentimentos mais claro e brilhante o corpo astral, ao qual se dá também o nome de aura. Daí o costume de representar o corpo ou a cabeça de pessoas santas envoltos em aura clara e luminosa”.

Todas estas considerações fazem do homem, de acordo com a Antroposofia, um ser diferente do animal, o que, de algum modo, diverge das teorias evolucionistas que consideram que o homem descende, em linha directa, do animal.

O quarto e último membro descrito por Steiner (2000) é apenas próprio do Homem “corpo do eu” ou somente “eu, portador da alma humana superior”. Para aquele autor (Ibidem) “o corpo do eu” seria a parcela eterna da entidade humana, permanecendo viva após a morte do “corpo físico” e a dissolução dos demais corpos (que ocorre processualmente depois da morte física). Emerge, vincadamente, o conceito de “individualidade”, sendo que cada homem é um ser único, singelo, diferente de todos os outros, com consciência de si próprio, o que pressupõe uma série de faculdades que não se encontram nos animais: só o homem pode pensar, opor-se ao mundo numa relação sujeito-objecto. O homem possui a durabilidade dos sentimentos para além da presença da causa, podendo provocar, até, um sentimento por pura representação mental; só o homem pode ter a liberdade de agir, de escolher conscientemente entre vários actos possíveis, com sentido moral (Ibidem). Assim sendo, vemos que o homem possui uma autonomia pessoal própria que constitui o âmago da sua essência e do qual ele tem uma experiência directa e insofismável.

É o “eu” ou “ego” que o distingue do animal – o quarto elemento além e acima dos três corpos inferiores (físico, etérico e astral). Ele é esse “eu” (ego), ao qual os três corpos servem apenas de base ou envoltório. O modo como estes quatro corpos se combinam e interagem, define outro componente da entidade humana: os temperamentos, sendo, ao todo, em número de quatro: colérico, sanguíneo, fleumático e melancólico. Eles são, como o nome indica, o tempero do comportamento dos homens e relacionam-se respectivamente com os quatro elementos da Natureza: fogo, ar, água e terra (Ibidem).

A existência de temperamentos humanos é considerada por alguns pensadores desde a antiga Grécia. Hipócrates, nas suas orientações de intervenção médica, relaciona os “humores” dos indivíduos com o desenvolvimento de determinadas doenças (Hipócrates, 2002). Também Kant (1993, p.35), em observações sobre o sentimento do belo e do sublime / Ensaio sobre as doenças mentais, faz observações sobre as disposições dos Homens diante da vida, de acordo com seus temperamentos. Na Antroposofia tal teoria foi acrescida de muitos detalhes oriundos das observações de Steiner (sobretudo a respeito dos tipos

comportamentais e das orientações pedagógicas mais indicadas para cada tipo de temperamento) e tornaram-se um dos referenciais utilizados pelos educadores Waldorf, pelo que adquirem particular relevância todos os aspectos que vêm sendo referenciados, para a compreensão dos princípios e actuação pelos quais se rege a Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner.

O homem participa do plano espiritual, superior ao corpo astral ou anímico, o qual constitui o centro do seu ser. O “eu” confere ao homem a sua personalidade. Ele pensa, sente e deseja através dos seus corpos inferiores, ama e odeia, cobiça e renuncia, comete actos bons e maus, entre outros. Sendo um elemento espiritual autónomo, o “eu” não está sujeito às limitações do espaço e do tempo, sendo eterno, independente e alheio às características passageiras dos seus corpos inferiores, os quais estão ao seu serviço, constituindo o seu veículo na vida terrena.

Através do “eu”, o homem é capaz de dominar e purificar os seus sentimentos, instintos e paixões, contrariando, pelo espírito, o que é meramente anímico, sendo que a ética pressupõe esta dualidade. Assim, a evolução do homem dá-se pelo aperfeiçoamento das suas faculdades anímicas, mentais e morais.

Conforme explicita Steiner (1998, p.27), atribuem-se três formas de existência, ao corpo humano: “mineral” (é aparentado por tudo quanto é visível); “vegetal” (com todos os seres quando e se reproduzem); “animal” (com todos os que percebem o mundo circundante e têm experiências interiores baseadas em impressões exteriores). No entanto, “devemos atribuir-lhe ainda uma quarta, a caracteristicamente humana (...) o homem constitui, já mesmo do ponto de vista corpóreo, um reino por si” (Idem, p.29).

Tudo o que percebemos, é sentido de forma diferente, através dos nossos órgãos. A mais simples das sensações, pertence ao mundo interior, ou seja, a natureza anímica do homem constitui a sua impressão sensorial. Deste modo, o homem, apreende o mundo e confere-lhe uma impressão própria, subjectiva, reagindo, posteriormente, sobre o mundo exterior, imprimindo-lhe a sua entidade interior, pelos actos, pela vontade... Juntando-se, assim, um terceiro mundo, a “alma”, cujo conceito foi defendido por Steiner (Ibidem), dizendo expressamente que:

Se contrapõe ao mundo exterior com aquilo que é próprio do homem. Este recebe os impulsos do mundo exterior; e, de acordo com esses impulsos, constrói um mundo próprio. A corporalidade torna-se fundamento basilar do anímico (...) A

corporalidade torna-se fundamento basilar do anímico, embora o anímico do homem não é somente determinado pelo corpo.

Steiner (1997, p.26) ressalva a importância do ser humano, na medida em que este:

Reflectindo sobre as percepções consegue conhecimentos sobre as coisas; reflectindo sobre as suas acções, introduz na sua vida uma coerência racional. E sabe que a sua missão de homem só é cumprida dignamente se, tanto no conhecer quanto no agir, ele se conduz por pensamentos correctos.

Como tal, o homem encerra em si uma dupla necessidade, estando sujeito às leis do corpo/metabolismo, como necessidade natural, e às leis que conduzem ao pensamento correcto, às quais ele se submete por si mesmo, aderindo, desta forma, a uma ordem superior à do seu corpo, designada por espiritual. “O anímico é tão diverso do espiritual quanto o corpóreo é do anímico” (Idem). O elemento anímico constitui a base para o espiritual, tal como o corpóreo constitui a base para o anímico.

De acordo com o exposto, defendido por Steiner e pelos seus discípulos (Lanz, Karl König, entre outros), corpo, alma e espírito, embora interligados, constituem campos de investigação diferentes, de importância relevante para a compreensão do ser humano na sua completude.

### **3.2. Corpo, Alma e Espírito**

O homem toma consciência de si próprio quando reflecte sobre a natureza humana e a sua importância. O corpo humano tem uma estrutura adequada ao pensar, sendo que o cérebro constitui o seu instrumento corpóreo. Assim, o homem percebe o mundo que o rodeia pelos sentidos corpóreos: visão; audição; olfacto; gosto e tacto. Aquilo que existe no mundo exterior passa a existir igualmente para o próprio ser como percepção, como sensação.

Steiner (1998, p.32) refere que “as manifestações da força vital, o homem não as percebe pelos sentidos comuns; ele vê as cores das plantas, cheira-lhes o perfume; mas a força vital esquiva-se a esta forma de observação”. Tal como o cego não pode negar a existência das cores, também não é lícito aos sentidos ordinários negar a força vital. As cores passam a existir para o cego nato quando operado; similarmente passam a existir para o homem, também como percepção,

não já apenas os indivíduos mas as espécies de plantas e animais plasmadas pela força vital uma vez descerrado nele o órgão correspondente (Ibidem). Abre-se, então, ao homem um mundo vasto, em que da percepção das cores, aromas,....passa a perceber a própria vida destes seres vivos, ou seja, além da forma física, o homem passa a perceber a forma espiritual plena de vida das plantas e animais.

A essa forma espiritual, Rudolf Steiner (Ibidem) apelidou de “corpo etérico ou corpo vital, tratando-se de uma entidade real e autónoma, mercê da qual as supramencionadas matérias e forças são dotadas de vida...O corpo vital é uma entidade por meio da qual, a cada momento da vida, o corpo físico vai sendo preservado da desagregação”.

A existência desse *corpo* “etérico” admite-se por motivos lógicos, porém, pode ser visualizada com os olhos espirituais despertados, tal e qual como os olhos físicos podem visualizar as cores. Através do *corpo físico*, o homem pertence ao mundo mineral, através do *corpo etérico*, pertence ao mundo vital. O termo *corpo* designa o que dá a forma a um ser, sem o reduzir apenas à sua forma corpórea material, mas antes designando também aquilo que assume forma anímica e espiritual. No entanto, o *corpo etérico* é ainda algo exterior ao homem. Apenas com as sensações, o seu interior do homem responde aos estímulos do mundo exterior. Deste modo, qualquer sensação recebida surge dentro da alma do receptor.

A sensação surge como resposta às impressões recebidas do meio, através dessa actividade, realizando-se uma vivência interior, sendo que aquela se designa como alma da sensação, a qual é tão real como o corpo físico. Tal como acontece no “corpo etérico”, a visualização da “alma da sensação” é possível apenas com olhos espirituais despertados, neste caso, mediante um órgão ainda mais elevado, transformando-se num género especial de “sensações supra – sensíveis”. O homem “vê” as sensações.

De acordo com o mentor desta filosofia – Steiner (1998) – , o homem só conhece o mundo de sensações como experiências interiores, como as veladas vivências próprias da sua alma; no entanto, uma vez abertos os chamados ‘olhos espirituais’, reluz ante a vista espiritual externa aquilo que ordinariamente só vive ‘no íntimo’ do outro ser.

No homem, entre os corpos físico e etérico, de um lado, e a alma da sensação, de outro, interpõe-se outro componente especial da entidade humana: o

corpo anímico ou da sensação. Poder-se-á afirmar, então, que uma parte do corpo etérico é menos densa que a outra, constituindo uma unidade como a alma da sensação, enquanto a parte mais densa constitui uma espécie de unidade como corpo físico. Todavia, a alma da sensação ultrapassa o corpo anímico, estabelecendo uma interacção não somente com o corpo mas também com o pensar, com o espírito. Ela é, primordialmente, servida pelo pensar. O homem forma pensamentos sobre as suas sensações, esclarecendo-se sobre o mundo exterior.

O pensamento presta serviços à alma da sensação, permitindo a criação daquilo a que chamamos de civilização material. Enormes quantidades de energia mental são direccionadas para dar resposta às necessidades da alma da sensação. O homem satisfaz os seus impulsos, desejos e paixões, através da reflexão e pensamento.

Pelo pensar, o homem transcende-se, lançando-se acima da sua vida própria. Para ele é evidente a convicção de que as leis do pensamento se harmonizam com as leis do Universo sendo esta harmonia que permite que o homem tome conhecimento da sua própria natureza.

Segundo Steiner (1998), na sua alma, o homem porfia pela verdade e, através desta verdade, exprimem-se não somente a alma, mas também as coisas do mundo. O que pelo pensar é reconhecido como verdade possui um significado independente, relativo às coisas deste mundo, e não somente à própria alma.

Por outro lado, ao captar a verdade, a alma associa-se a algo a que é intrínseco o próprio valor. Valor este que nem desaparece com a sensação da alma nem teve origem nela. O que efectivamente à verdade não nasce nem perece; possui um significado que jamais se pode anular.

Embora os pensamentos sejam formas percíveis das verdades eternas, a verdade existe por si mesma. Emerge, então, a chamada “alma da consciência” para designar o que de eterno refulge dentro da alma, ou seja, entende-se por alma da consciência o cerne da consciência humana; a alma dentro do intelecto, uma vez que esta se entrosa com as sensações, impulsos, afectos,... ao passo que a outra se desprende de todo e qualquer ressaído de semelhantes simpatias ou antipatias dos sentimentos, etc. Ou seja, “a verdade é verdadeira, e é verdadeira mesmo quando todos os sentimentos pessoais se levantam contra ela” (Idem, p.39). Deste modo, a alma, pressupõe a existência de três componentes: alma da sensação;

alma do intelecto e alma da consciência. Tal como “a corporalidade actua por baixo, exercendo sobre a alma uma acção limitadora, a espiritualidade actua por cima, exercendo uma acção dilatada. Pois quanto mais a alma se enche de verdade e bondade, tanto mais eterno nela ganha em amplitude” (Ibidem).

Para aqueles que “vêem”, o esplendor da alma é tão real como é real para os olhos, a luz de uma chama. O vulto, que envolve o corpo físico como que numa nuvem, designa-se por “aura humana”, a qual vem enriquecer a essência do homem.

Tudo isto importa para que se possa compreender a evolução/noção do homem, desde a nascença. No decorrer da evolução infantil, o homem experimenta, pela primeira vez, o momento em que se sente como ser autónomo, perante todo o resto do mundo. Verifica-se que quando as crianças falam de si mesmas mostram que ainda não se tornaram conscientes da sua entidade autónoma ou seja, ainda não nasceu nelas a consciência de si mesmas: “Ana quer isto. Ana é amiga”.

Pela autoconsciência o homem designa-se como um ser autónomo, separado de tudo o mais, como “eu”.

No “eu” o homem encerra tudo quanto experimenta como entidade corpórea e anímica. Corpo e alma são portadores do “eu”; neles é que o “eu” actua. Porém, o “eu” como entidade genuína do homem, permanece totalmente invisível. Esse “eu” é, de facto, o próprio homem, o que lhe permite considerar esse “eu” como sua verdadeira entidade.

O “eu” vive no corpo e na alma, porém, o espírito vive no “eu” e aquilo que do espírito existe no “eu” é eterno. Vive na alma, inundando-a e exteriorizando o seu efeito sobre o corpo.

Tal como se verifica a manifestação do mundo corpóreo, pela chamada sensação, também existe a manifestação do mundo espiritual, a qual é denominada por intuição. O mais simples pensamento humano é munido de intuições.

No dizer de Steiner (1998, p.43) “pelas intuições, o ‘eu’ do homem que desponta na alma capta as mensagens do alto, do mundo espiritual do mesmo modo como, por meio das sensações recebe as mensagens do mundo físico”.

Para o homem, o espiritual constitui o alimento eterno. O homem nasce do espírito pelas eternas leis do verdadeiro e do bom, porém, acha-se separado do mundo espiritual circundante, tal como, sendo ser autónomo, se encontra separado de todo o mundo físico.

A esta identidade espiritual independente Steiner (Idem) chamou de “homem-espírito”, o qual possui uma espécie de derme espiritual que o separa do mundo espiritual homogêneo, que se expande de modo contínuo como progressivo desenvolvimento do homem, para que a individualidade espiritual do homem (o seu invólucro espiritual ou áurico) seja capaz de um crescimento ilimitado.

É dentro desse invólucro espiritual que vive o “homem-espírito”, o qual é edificado pela força vital espiritual, à semelhança do que acontece ao corpo físico que é edificado pela força vital física.

Então, a entidade espiritual do homem compõe-se por três partes: “homem-espírito; espírito vital e personalidade espiritual”.

A “aura” humana, por seu lado, compõe-se de duas partes que se interpenetram. A existência física do homem é que dá a uma delas a sua cor e a sua forma, enquanto a outra as recebe da sua vida espiritual.

O “eu” marca a separação entre ambas, porque o físico tem a característica de entregar-se e constituir um corpo capaz de fazer despontar dentro se si uma alma; e o “eu” presta-se a fazer surgir em si o espírito que, por sua vez, permeia a alma, apontando-lhe a sua meta no mundo espiritual.

Concluindo, o “homem-espírito” encontra-se unido à “alma da consciência”, do mesmo modo como o “corpo físico” se encontra ligado à “alma da sensação” no “corpo anímico”. A “alma da consciência” e a “personalidade espiritual” formam uma unidade.

A constituição do homem na sua completude, de acordo com Steiner (Ibidem, p.48), pode-se resumir tipologicamente, da seguinte forma, no quadro 02:

**Quadro 02 – Constituição do Homem - Tipologia de Steiner**

Tipologia 1	Tipologia 2	Tipologia 3
A – Corpo Físico	1- Corpo físico	- O corpo físico (fornece a matéria que permite que o homem participe no mundo físico)
B – Corpo Etérico ou Vital	2- Corpo Vital (ou etérico)	
C – Corpo Anímico	3- Corpo Astral	- O corpo etérico (dá a vida ao homem e fornece o instrumento para o pensamento, a memória e outras faculdades)
D – Alma da Sensação	4- Eu, como cerne da alma	
E – Alma do Intelecto	5- Personalidade espiritual, como corpo astral transformado	- O corpo astral (o qual recebe os impulsos e impressões dos mundos físico e superiores. Com ele, o homem reage, pensa e entra em intercâmbio com a realidade)
F – Alma da Consciência	6- Espírito vital, como corpo vital transformado	
G – Personalidade Espiritual	7- Homem-espírito, como corpo físico transformado	- O eu (o indivíduo; o centro do seu ser)
H – Espírito Vital		
I – Homem – Espírito		

**Fonte:** Adaptado de Steiner (1998)

As tipologias referenciadas e toda a contextualização anteriormente desenvolvida, ajudarão a compreender melhor a pedagogia que Rudolf Steiner cria e a importância que ele atribui ao conhecimento profundo do Ser. Deste modo, para se conseguir perceber as indicações de Rudolf Steiner no que concerne à Educação é premente que se considere a forma como ele concebia o Homem.

### **3.3. O Eu Humano**

O Homem é detentor de um “eu”. Porém, só chegou ao seu “eu” actual gradualmente. Primeiro, tal como os animais, ele possuía uma “alma grupal”, posteriormente foi-se desenvolvendo a “alma individual”.

A “alma grupal” é sábia. No animal, o amor é individual mas a organização sábia, a sabedoria do “eu grupal” ainda é vazia de amor. O Homem tem amor e sabedoria unificados, enquanto que o animal tem amor na vida física, mas sabedoria no plano astral. Assim sendo, as almas grupais dos animais estão continuamente em movimento circular, em todas as alturas e direcções, em torno da Terra. Elas são muito sábias mas falta-lhes algo, elas não conhecem o amor tal como é chamado na Terra. Amor ligado à sabedoria só existe no homem, na individualidade (Steiner, p.2007).

O Homem apresenta uma disposição própria para desenvolver a alma individual. Cada vez mais, o homem se vai individualizando, desligando-se da alma grupal que outrora era conduzida por entidades superiores, ficando, agora, entregue à sua própria direcção, individualizando-se cada vez mais, pelo que as uniões entre os homens têm vindo a dissipar-se. Antigamente, elas existiam por meio por meio da consanguinidade, das tribos e raças, porém, actualmente, o individualismo é exarcebado, chegando-se ao ponto de cada um ter a sua própria religião, de considerar a sua própria opinião como o ideal mais elevado, verificando-se, então, a insustentabilidade das uniões espirituais. No entanto, quando os homens se unem numa sabedoria superior, desce, de mundos superiores, uma alma grupal. Segundo os antropósofos, os homens enriquecerão a vida terrena ao desenvolver algo que faça descer estas entidades espirituais dos mundos superiores, sendo este o objectivo do movimento da Ciência Espiritual. Por outro lado, se o homem se desligar do espírito colectivo, tornar-se-á num ser elementar, pelo que, ainda à luz

da Ciência Espiritual, a humanidade precisa de procurar formas de actuação para que as entidades superiores se inclinem para baixo, estabelecendo-se, assim, relações vivas com as forças e entidades dos mundos superiores (Steiner, p.1998).

#### **4. O Homem em relação com o Universo**

A vida humana é uma constante oscilação entre a convivência com o devir universal e ser individual. Conforme diz Steiner (2000, p.73), “o meu sujeito é uma parte do mundo e é permeado por seu constante devir. Para o meu perceber estou constantemente confinado aos limites da derme do meu corpo, mas o que está dentro dessa derme pertence ao universo como um todo”.

Do ponto de vista anímico-corpóreo, o homem terrestre é uma entidade tríplice: um ser pensante, um ser sensível e um ser volitivo. Focalizando tudo o que se acha no âmbito do pensar, do sentir e do querer, abrange-se toda a medida da participação do ser humano na vida da Terra. A natureza pensante proporciona ao Homem a plena clareza acerca do mundo. O sentimento, que aparece como obscuro e indefinido, frente ao pensar lúcido, e a vontade, que emana das profundezas do ser, são inatingíveis para a observação comum. Assim, o querer (vontade) aparece como o que há de mais inconsciente durante o nosso estado de vigília, permanecendo, durante a actividade desperta, totalmente na escuridão e o que se passa no querer partindo do pensar é análogo ao que ocorre entre o adormecer e o acordar (Steiner, 1997, p.28).

O sentir está colocado entre o querer e o pensar, entre a vontade e a representação, assumindo o carácter de uma representação indefinida e caótica, ou seja, é um “sonhar acordado da alma”. Assim, do despertar ao adormecer, o Homem abre-se ao mundo que o rodeia, permitindo que impressões sensórias advenham, as quais se combinam com as representações mentais, chegando e partindo, e deixando na alma as representações que paulatinamente se transformam em recordações. Alguns autores, que praticam auto-observações, constataam que muitas visões místicas a nada mais remontam senão a experiências exteriores que se transformam com o tempo. Porém, Steiner defende não ser bom buscar representações nas recordações, dado que todas as nossas representações

são acompanhadas de inúmeras impressões indefinidas, que poderão originar, também, a busca de pensamentos passivos (Ibidem).

Steiner considera premente que o Homem aprenda a buscar pensamentos activos através de exercícios meditativos, no sentido de uma autêntica actividade interior, adjacente à vontade no âmbito do pensar, de forma a alcançar a evolução do ser, a qual dependerá, segundo ele, da natureza da própria pessoa. Nesta aprendizagem, seguindo o método da meditação, da evolução utilizando exercícios específicos, segundo os antropósofos, o indivíduo transforma-se num ser totalmente diferente, transformando o pensamento, aproximando-se da verdadeira essência do que é. Assim, encontrar-se-á com maior nitidez, com o que chamam de mundo espiritual ou supra-sensível, permitindo que os mundos físico e supra-sensível se interpenetram constantemente. Se o Homem pudesse consciencializar-se das suas vivências, teria a sensação de que o Universo pronuncia um veredicto a respeito do que ele é devido aos seus actos bons e maus, e poderá sentir-se em sintonia com o Cosmos através do seu próprio valor humano (Steiner, 1998).

Estudos de Hemleben (1989), sobre Steiner, revelam que este honrava o Oriente, embora não esperasse dele uma solução dos problemas do Ocidente. Nos nossos dias, a crescente oferta de sabedoria oriental (actividades físicas, como o ioga, taichi, entre outras, bem como medicinas alternativas, como, por exemplo, a acupunctura, osteopatia) representa, para o ocidental, o reconhecimento da profundidade espiritualidade que almejam atingir. Desde tempos remotos que o homem oriental é conhecido por experimentar o mundo em si mesmo (realidade auto-criadora). O homem do Ocidente, por outro lado, fala do mundo das ideias, da aparência em que vive, e só de forma vaga, do que sente em saturada realidade, com os seus sentidos como Natureza (realidade auto-suportada). Steiner considera que se o oriental moderno encontrar na sua realidade espiritual a força para dar o poder existencial e se o ocidental encontrar na sua realidade de natureza a vida para descobrir na sua ideologia o espírito actuante, então chegará a haver entendimento entre Ocidente e Oriente. O mesmo autor entende que o oriental não possui um senso para o processo de “provar”. Ele experimenta contemplativamente o conteúdo das suas verdades, e assim as conhece – o que se sabe não se prova. O ocidental é, por tradição histórica e cultural, mais positivista, exige “provas” para tudo. Ele alcança pensando o conteúdo das suas verdades, a partir da aparência

externa, e assim as interpreta (Steiner, 1998). Myong Won Suhr (1996, p. 227-228) acrescenta:

Só compreendendo a lógica, o pensamento crítico e a curiosidade do Ocidente pelo desconhecido, os seus métodos experimentais para descobrir a verdade e a sua maneira objectiva de encarar os problemas é que poderemos apreciar a sua cultura. Embora no Oriente se cultive uma ideia contrária a este respeito, não é difícil encontrar, na cultura ocidental, abundantes exemplos do amor puramente desinteressado dos ocidentais à verdade (em especial à verdade científica), à ética e à lógica.

Assim, tendo em conta o referenciado, torna-se premente a compreensão mútua entre Ocidente e Oriente a qual se tornará um factor relevante de desenvolvimento cultural, assim como de prosperidade económica em todo o mundo. Graças a isso, e por intermédio das organizações de cooperação com o Ocidente, as nações do Oriente poderão contribuir, por sua vez, para a paz mundial e para uma prosperidade partilhada com os seus vizinhos mais próximos. “Quer se queira quer não, os povos do mundo têm de viver juntos. Todos devemos estar conscientes disso e educar os futuros cidadãos do mundo nessa perspectiva” (Idem).

Como consciente e responsável, o Homem possui o destino, ou parte dele, nas suas mãos. Steiner, seguindo este lema, considera premente que a Humanidade desenvolva, cada vez mais, o seu “eu”, a sua consciência, o seu “livre-arbítrio”; que conheça, ame e domine a Terra, de acordo com o eticamente correcto. Afirmar a autoconsciência da humanidade é, ao mesmo tempo, espiritualizá-la. Actualmente a ciência e a tecnologia predominam em todas as áreas da vida e do pensamento. No lema de Steiner (Idem), muitas actividades do homem actual fazem-no esquecer que ele não é apenas um ser económico, político ou social, mas também anímico e espiritual, revelando, como exemplo, a racionalização do trabalho, que deveria ter por objecto libertar o homem da escravidão, dando-lhe o tempo e as forças necessárias para que pudesse dedicar-se a actividades superiores que visassem o seu verdadeiro bem-estar, tornando-se mais digno e mais consciente das suas tarefas, aspirando a realizar valores novos e elevados. Porém, quando pensa economizar tempo para si mesmo, o homem, antes procura “matá-lo”, conforme tão bem se diz na linguagem do senso comum.

Deste modo, o próprio lazer/passatempo são subestimados, por, muitas vezes, não serem utilizados de forma útil e correcta ao desenvolvimento do “eu”:

Tomado pelo pânico de ficar a sós consigo mesmo, de ter de concentrar o seu espírito em algo mais elevado, ele refugia-se nos passatempos: rádio; televisão; revistas, leituras superficiais de livros “cativantes”, festas, narcóticos, ... Esquecer e fugir de si próprio, eis o lema de ser da indústria de passatempos, uma das maiores vergonhas da humanidade que tem por finalidade tornar o homem inconsciente ou semi-inconsciente, alienando-o da sua tarefa principal... uma geração inteira que se afunda na alienação de si mesma. (Lanz, 2002, p. 71)

O mesmo autor (Ibidem) considera como “diabólico” que as crianças sejam inundadas, desde o nascimento, pelo “benefício” dessa indústria, perguntando-se como poderá ser possível haver uma geração de homens maduros e conscientes provenientes de crianças viciadas desde o berço. Tal como a televisão, também a propaganda, sob todas as suas formas, constitui um atentado à consciência, apelando habilmente aos instintos menos elevados – cobiça, vaidade, egoísmo, sensualismo –, fazendo-o de modo sub-reptício, dirigindo-se ao subconsciente, quando não trabalha traiçoeiramente com efeitos sublimares, num tempo em que cada vez mais o homem deveria estar mais lúcido e consciente em todos os seus pensamentos e decisões.

O homem moderno, é atraído pelos extremos do materialismo e da abstracção, por um lado, e da embriaguez e da inconsciência da sua vida emotiva por outro, faltando-lhe o ponto de equilíbrio. Segundo Steiner (1924), no nosso planeta verifica-se nitidamente a polaridade existente entre Ocidente e Oriente, constatando-se que o mundo oriental se caracteriza pelas emoções, pelo espírito de comunidade (em detrimento do eu individual) e pelo idealismo extático, enquanto o mundo ocidental é dominado pelo intelecto, pelo individualismo extremo (muitas vezes em detrimento do amor ao próximo) e pelo utilitarismo.

A Antroposofia visa fomentar esta consciência no homem e despertá-lo para as consequências de determinadas actuações, de forma a poder intervir no mundo de maneira responsável e consciente, bem como evoluir dignamente, participando activamente nesse processo.

Nanzhao (1996, p.231) reforça a ideia de Steiner, quando refere como uma das características culturais que favorecem o desenvolvimento da educação e da economia na Ásia, a “importância dada à dimensão espiritual do desenvolvimento, mais do que a dimensão material (...) Em toda a região prevalece a ideia de que a

educação não pode abstrair dos valores, nem o futuro se compreende a não ser através de um projecto implícito de ordem moral”.

Suhr (1996, p.228) remata, afirmando “o nosso tesouro comum de sabedoria e de experiência pode levar-nos – e levará concerteza – a encontrar os meios de aumentar o nosso bem-estar espiritual e material e de vivermos juntos em harmonia”.

---

CAPÍTULO II  
**EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA WALDORF**

---

## Capítulo II – EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA WALDORF

### 1. A Arte da Educação, segundo Rudolf Steiner

Steiner reforça a importância da criação de uma pedagogia baseada na Ciência Espiritual de orientação antroposófica, como uma necessidade premente da sociedade ocidental actual. Pensar a educação de crianças e jovens pressupõe, segundo Steiner (1997, p.12) “ter sempre em mente o facto de estarmos a plasmar os sentimentos, as representações mentais e os impulsos volitivos da próxima geração”, bem como estar cónscios de que nos cabe, a partir da época presente, preparar a próxima geração para determinadas tarefas que devem ser realizadas no futuro da humanidade, sendo que a sociedade actual, segundo o mesmo autor (Idem), chegou a um ponto calamitoso porque se fez totalmente dependente da forma específica como o homem ocidental costuma formar representações mentais e sensações.

Steiner referencia as ideias do pedagogo Herbert Spencer (1884) como explicação para a origem de tudo o que em matéria de pedagogia se encontra sensato na Europa Central. Assim, considera-se que o ensino baseado na observação deveria ser ministrado de forma a passar directamente às investigações e pesquisas do cientista, ou seja, deveríamos ensinar as crianças de maneira tal que, ao tornarem-se adultas e terem oportunidade de continuar o que houvesse recebido na escola a respeito dos minerais, vegetais, animais, etc., elas pudessem vir a ser autênticos cientistas ou filósofos.

De facto, muitas vezes, isso é contestado, porém, na prática, é costume assumir-se a atitude descrita. Assim se age, quando se utilizam os livros didácticos redigidos com esse intuito, não havendo procedimentos instituídos para modificar ou abolir esses livros. Dever-se-ia almejar, de acordo com Steiner, exactamente o oposto ao que Spencer considera como sendo princípio pedagógico actual:

Não podemos imaginar, no ensino das quatro primeiras séries, erro maior do que educar os alunos de acordo com um método de ensino em que uma matéria – por exemplo relativa a plantas e animais – possa ser continuada de maneira a, mais tarde, fazer do aluno um botânico ou um zoólogo. Ao contrário, atinge-se algo bem mais correcto do que o princípio de Spencer ao ministrar, sobre plantas e animais, um ensino que

evite as crianças de se transformarem em botânicos ou zoólogos...ninguém deveria tornar-se botânico ou zoólogo pelo que aprende no primeiro grau, e sim pela sua inclinação particular, que se manifestaria no decorrer da vida por meio da selecção no âmbito de uma arte pedagógica correcta... Essa escolha deverá também levar em conta o carma predeterminado, a lei do destino.(Steiner, 1997, p. 14).

Como tal, a arte pedagógica, de acordo com Steiner (1997) deveria partir da vida e não de um pensamento científico abstracto. Só assim, segundo ele, acontecerá uma efectiva melhoria social, a qual passa pela suficiente compreensão da trimembração do organismo social dos povos ocidentais – concepção sociológica de Steiner pela qual se reconhecem três áreas interagentes no organismo social: a cultural-espiritual; a jurídico-administrativa e a económica. A arte pedagógica que referencia deve ser erigida sobre uma autêntica sintonização dos sentimentos do educador com a natureza infantil e basear-se, em sentido amplo, no conhecimento do ser humano em desenvolvimento:

O professor necessita de uma verdadeira compreensão do que o homem realmente é e do que vem a ser enquanto se desenvolve no decorrer da infância... Naturalmente não poderemos educar ou leccionar se, ao fazê-lo, de certo modo não formos capazes de captar em espírito o ser global. (Steiner, 1987, pp. 18-25)

A questão pedagógica assume, actualmente, um papel relevante no que respeita às questões humanas gerais, devendo ter, cada vez mais, um grande significado social, a qual só chegará a isso se for concebida dessa forma, pelos próprios professores. Na Pedagogia Waldorf a identificação do temperamento predominante em cada aluno é fundamental para que se possa actuar no sentido do seu equilíbrio. Além destes, outros elementos da entidade humana, segundo a Antroposofia, são estudados pelos professores que desejam actuar nestas escolas. De relevar que o estudo antroposófico considera que o Homem tem doze sentidos, diferenciados no seu contexto: tacto, vida, movimento, equilíbrio, olfacto, paladar, visão, calor (ou sentido térmico), audição, palavra, pensar e o “eu” (Steiner, 2007).

Steiner detalha cada uma das doze formas do Homem se relacionar com o mundo e consigo mesmo e apresenta o estudo antroposófico sobre os sete processos vitais que são a respiração, o aquecimento, a alimentação, a segregação, a manutenção, o crescimento e a reprodução. Além dos quatro corpos, dos temperamentos e dos doze sentidos, percebe que existem marcos na vida humana que aparecem aproximadamente de **sete em sete anos**. A estes marcos

Steiner (2001) deu o nome de seténios, remontando à antiga cultura Grega em que também se concebia uma divisão da vida humana em dez períodos de sete anos. Não obstante, nos estudos de Steiner, o mesmo redigiu um relatório detalhado dos acontecimentos físicos, anímicos e espirituais aos quais o Homem tende em cada uma destas fases e, construiu um grande número de indicações pedagógicas baseadas nessa teoria que, até os vinte e um anos, apresenta uma relação muito intrínseca ao amadurecimento da qualidade quadrimembrada do ser humano. Deste modo, a Antroposofia, enuncia que quando nascemos como seres humanos, já possuímos os quatro corpos ou membros dos quais somos constituídos, entretanto, cada corpo vai sendo liberado com o desenvolvimento humano, colocando à disposição deste, novas possibilidades que estavam latentes (Steiner, 1997).

De acordo com o anteriormente referenciado, a educação passa por toda a problemática ligada à prática pedagógica e em muito se deve aos profissionais educativos a ela inerentes, dos quais se destaca a importância do papel do professor que assume especial relevância no processo educativo. O sistema pedagógico defendido por Steiner (Ibidem) procura basear-se numa observação íntima do “ser criança” e das condições necessárias ao desenvolvimento infantil. Sem esse conhecimento, o conteúdo da pedagogia por ele defendida (Pedagogia Waldorf) e os princípios base que a sustenta (Antroposofia) não pode ser compreendido.

Importa, então, compreender o contexto mais amplo e mais complexo da cosmovisão que constitui o envoltório ao próprio conteúdo da Pedagogia Waldorf e de tudo o inerente à mesma, como resposta às necessidades educacionais da humanidade nos dias que correm e, em particular, do próprio Homem.

### **1.1. A evolução do ser humano, desde a infância, numa perspectiva educacional.**

Relativamente a este ponto, Steiner (1997) afirmou ser necessário discernir as causas íntimas que agem actualmente na natureza humana, afim de integrar o ser humano correctamente na vida social, como ser formado de corpo, alma e espírito, acrescentando que não poderemos educar ou leccionar se, ao fazê-lo, de certo modo não formos capazes de captar em espírito o ser humano global – pois

na época do desenvolvimento da criança esse ser humano global é ainda muito mais importante do que mais tarde.

Como se viu anteriormente, esse ser humano global inclui o “eu, o corpo astral, o corpo etérico e o corpo físico”. Esses quatro membros da natureza humana não se acham desenvolvidos de maneira uniforme; eles desenvolvem-se das mais diversas formas. Assim, as manifestações exteriores desse desenvolvimento diferenciado aparecem ao longo do desenvolvimento do indivíduo, começando na criança.

A questão do desenvolvimento evolutivo da criança é um princípio abordado por várias correntes que opinam diferentemente. Uns há que defendem que o homem se trata de uma espécie de recipiente vazio, uma “black box” na qual basta introduzir uma série de estímulos, de solicitações, para se ter, de uma forma mais ou menos automática e necessária, modificações do seu comportamento, sendo que para os comportamentalistas, o ser do homem reduz-se a comportar-se. Porém, os evolucionistas, como Piaget e os seus discípulos (1989), realizaram estudos acerca do desabrochar da personalidade infantil e manifestações anímico-mentais, reunindo uma quantidade de factos empíricos que comprovam a teoria que defendem. No entanto, ao contrário da Antroposofia, não conseguiram observar, com os recursos e métodos de que dispunham, o autêntico ser anímico-espiritual, barrando-lhes o porquê dos fenómenos que observavam.

Segundo Lanz (2000, p.35), “para quem admite a realidade dos membros supra-sensíveis, os factos empíricos coadunam harmoniosamente, pois constituem projecções de um processo íntimo de desenvolvimento físico-espiritual que só a Antroposofia descreve de forma completa”. Assim, o mesmo autor (Ibidem) defende que a evolução da criança e do adolescente surge como efeito de uma lei, segundo a qual, a própria constelação dos membros superiores da personalidade sofre, na infância, transformações que, de certa forma, lembram as modificações sofridas pelo homem, na sua evolução histórica, tratando-se de algo como a lei biogenética, postulada pelo cientista-naturista alemão Ernest Haeckel (1990), para o desenvolvimento do embrião.

Para Lanz (2000) não se pode, evidentemente, equiparar pura e simplesmente a mentalidade de sociedades primitivas ou extintas com as da criança, mas certos paralelos existem. Eles indicam que a infância e a juventude aparecem como um processo de encarnação, como uma ‘descida’, um caminho que

conduz o homem da inconsciência à consciência. Deste modo, Steiner defende que a vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos, sendo que a cada um desses ciclos desenvolve um determinado membro da entidade humana, de maneira mais pronunciada, em que a personalidade (o “eu”) ‘vive’ principalmente nesse membro.

A divisão em seténios pode ser observada durante a vida inteira, porém, comumente, a educação limita-se aos primeiros vinte e um anos de vida, ou seja, aos três primeiros seténios.

Nos primeiros sete anos, o homem já possui os quatro membros (os corpos físico, etérico, astral e o eu), sendo que durante este tempo permanece envolvido num processo de amadurecimento, durante o qual plasma intensamente o corpo físico. Terminado o processo desses sete anos, o corpo etérico é libertado das suas amarras (ligação com as forças etéricas universais), nasce e torna-se autónomo. Esse término do seu trabalho plasmador sobre o corpo físico manifesta-se exteriormente pela expulsão dos dentes de leite e pela formação da dentição definitiva. Assim, é no momento, aproximado, dos sete anos de idade (com o nascimento do corpo etérico) que novas forças (memória e raciocínio) estão disponíveis para novas funções, sendo esta fase a que marca a entrada da criança para a maturidade escolar. Segundo Lanz (Ibidem) a personalidade da criança “desabrocha como centro de sentimentos e emoções; o pensar e o sentir dirigem-se, sempre permeado de sentimentos, para o mundo; a memória desenvolve-se e permite a assimilação de uma quantidade fabulosa de conhecimentos”.

É na idade escolar, entre os sete e os catorze anos, que se forma a individualidade sentimental do jovem, até ao momento em que, por volta dos catorze anos, o corpo astral, plenamente desenvolvido, torna-se autónomo, por sua vez – trata-se da fase da puberdade, época de mudanças não menos incisivas.

Menos aparente é a evolução durante o terceiro seténio. Nesta fase, o indivíduo, mais interiorizado e retraído, vive numa crise entre as forças do eu, que se manifesta cada vez mais, e as forças anímica já existentes. O adolescente entra em choque com o mundo exterior; nada escapa ao seu espírito crítico e ao seu raciocínio (Steiner, 1999).

Segundo Lanz (2000, p.39):

É o eu que se desenvolve nessa luta penosa e turbulenta até alcançar uma certa maturidade intelectual e moral, ao redor dos 21 anos, idade em que as leis vigentes normalmente

conferem ao jovem o exercício dos direitos do cidadão, dando-lhe plena responsabilidade civil e criminal, assim como a qualidade de eleitor na maioria dos países democráticos.

No entanto, no ordenamento jurídico português e, globalmente, no mundo ocidental, esta exigência aos jovens, acontece logo a partir dos dezoito anos.

Resumidamente, são considerados quatro nascimentos: o do corpo físico, ao nascer; o do corpo etérico aos sete anos (escolaridade); o do corpo astral aos catorze anos (puberdade) e o do eu aos vinte e um anos (maturidade). Porém, cada um destes períodos de sete anos tem subdivisões menos visíveis, em que também importantes mudanças se realizam.

A formação e desenvolvimento da consciência moral, foi objecto no século XX, de importantes estudos, nomeadamente por Jean Piaget (Quadro 03) e Lawrence Kohlberg (Quadro 04).

#### **Quadro 03 – Estádios do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget**

<b><u>Jean Piaget</u></b> <b>A moralidade desenvolve-se paralelamente à inteligência, e há um progresso que vai da heteronomia à autonomia moral.</b>
<p><b>1ª. Etapa: Moral de Obrigação-heteronomia</b> (entre os 2 e os 6 anos): a criança vive numa atitude unilateral de respeito absoluto com os mais velhos. As normas são totalmente exteriores à criança.</p> <p><b>2ª. Etapa: Moral da Solidariedade entre iguais</b> (entre os 7 e os 11 anos): O respeito unilateral é substituído pelo mútuo e a noção de igualdade entre todos. As normas aplicam-se de uma forma rígida.</p> <p><b>3ª. Etapa: Moral de equidade-autonomia</b> (a partir dos 12 anos): aparece o altruísmo, o interesse pelo outro e a compaixão. A moral torna-se autónoma. O respeito pelas normas colectivas faz-se de um modo pessoal.</p>

**Fonte:** Adaptado de Piaget (1989)

#### Quadro 04 – Estádios do Desenvolvimento Moral de Kohlberg

<u>L. Kohlberg</u>	
<p>A consciência moral forma-se através de sucessivas adaptações do conhecimento às fases da aprendizagem social. Kohlberg identificou três níveis de desenvolvimento moral, sendo cada um deles caracterizado pelas considerações que o sujeito faz sobre questões no âmbito da justiça, tais como: a) a igualdade em termos de direitos e deveres e a extensão dos mesmos; b) a relatividade ou universalidade da justiça; c) as atenuantes ou agravantes em relação na concretização destes direitos e deveres; etc.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Nível Pré-convencional (pré-moral):</b> As normas sobre o que é bom ou mau são respeitadas atendendo às suas consequências (prémio ou castigo) e ao poder físico dos que as estabelecem.</li> <li>- <b>Nível Convencional:</b> Vive-se identificado com um grupo e procura-se cumprir bem o próprio papel, respondendo às expectativas dos outros, mantendo a ordem estabelecida (a ordem convencional).</li> <li>- <b>Nível Pós-convencional (autónomo ou de princípios):</b> Há um esforço para definir valores e princípios de validade universal, isto é, acima das convenções sociais e das pessoas que são autoridade nos grupos. O valor moral reside na conformidade com esses princípios, direitos e deveres que podem ser universais.</li> </ul>	

Fonte: Adaptado de Kohlberg (1975)

De entre as teorias do desenvolvimento cognitivo sobressai a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. A qual, inscrevendo-se num quadro teórico do construtivismo de Piaget (Quadro 03), desenvolve três tipos diferentes de relação entre o sujeito, as regras e as expectativas da sociedade. Com diferentes métodos de análise de dados, elaborados ao longo de anos, Kohlberg distinguiu três grandes níveis do desenvolvimento moral, cada um composto de dois estádios. O quadro 05 exemplificará melhor.

#### Quadro 05 – Estádios e Níveis do Desenvolvimento Moral de Kohlberg

Níveis	Estádios
<p>I – Nível da Moralidade Pré-convencional</p>	<p>1 – Orientação Punitiva e obediência à autoridade.</p> <p>2 – Orientação ingenuamente hedónica e instrumental.</p>
<p>II – Nível da Moralidade Convencional</p>	<p>3 – A orientação em função das relações interpessoais ou a moralidade do “tipo simpático” ou “bom rapaz”.</p> <p>4 – Moralidade da autoridade e da manutenção social.</p>
<p>III – Nível da moralidade pós-convencional, da autonomia e dos princípios morais pessoais</p>	<p>5 – A moralidade do contrato social, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceite.</p> <p>6 – A orientação dos princípios éticos universais.</p>

Fonte: Adaptado de Kohlberg (1975)

O pensamento de Lawrence Kohlberg (1975) foi influenciado pelas ideias iniciais de John Dewey (1916) e pela "teoria dos estádios" de Jean Piaget (1989).

Existem três ideias fundamentais na teoria de Kohlberg, que são a de "Organização estrutural", "Sequência de desenvolvimento" e "Interaccionismo". "Organização estrutural", ao considerar que o modo como uma pessoa analisa e interpreta os dados e toma decisões sobre problemas pessoais e sociais são um elemento de crucial importância no desenvolvimento. "Sequência de desenvolvimento", ao considerar que o desenvolvimento se processa de modo a ser possível caracterizá-lo por estádios e que a progressão nestes é sequencial e invariante. "Interaccionismo" refere-se ao processo como a estrutura cognitiva se desenvolve, isto é, pela forma como a estrutura cognitiva se remodela para dar sentido às novas experiências.

A abordagem chama-se cognitiva porque considera que a educação moral tem as suas bases no pensamento activo do indivíduo e desenvolvimentista porque vê o objectivo da educação moral como um movimento através de estádios morais.

Dewey tinha já considerado três níveis de desenvolvimento moral: 1) O nível pré-moral ou pré-convencional em que o comportamento é motivado por impulsos biológicos e sociais; 2) O nível convencional em que se aceitam as normas do grupo; 3) O nível autónomo em que a conduta é guiada pela reflexão individual sobre o que é bem.

Posteriormente, Piaget (1989) avançou também com a sua definição de estádios do raciocínio moral da criança, a que chegou ao observar crianças a jogar e ao entrevistá-las sobre as regras dos seus jogos, chamando-lhe estádios: 1) O estágio pré-moral onde não há sentido de obrigação às regras; 2) O estágio heterónimo onde há obrigação às regras e submissão ao poder e ao castigo; 3) O estágio autónomo onde são considerados os fins e as consequências das regras e a obrigação é baseada na reciprocidade e troca.

Assim, no âmbito educativo, deverá ter-se presente que, qualquer pedagogia, lida com pessoas, seres humanos, em diferentes níveis de evolução ou de maturidade, pelo que a sua adaptação, diversidade e respeito pelos níveis de desenvolvimento, e por cada pessoa, na sua diferença particular, deverá ser uma preocupação e uma realidade.

O acto educativo, sendo de carácter eminentemente pragmático não poderá deixar de ter como suporte um elevado contexto teórico-documental, aliado à situação concreta de cada aluno.

Foi a partir de 1955 que Kohlberg (1975) começou a definir e a validar, através de estudos longitudinais e entre culturas diferentes, os níveis e estádios de Dewey e Piaget. Estádios, em Piaget e Kohlberg, são sistemas estruturados que formam uma sequência invariante em todas as condições, salvo em situações de trauma, e são integrações hierárquicas, isto é, pensar num estágio superior compreende o ser capaz de pensar em estádios inferiores.

Kohlberg (1975) identificou três níveis de desenvolvimento moral, cada um dos quais subdividido em dois estádios, fazendo um total de seis estádios, conforme foram descritos.

Uma questão importante a salientar é a de que os estádios morais são estruturas de raciocínio moral e não de conteúdo moral, isto é, ao ser-se confrontado com um dilema não importam tanto as escolhas que são feitas, mas o tipo de raciocínio aduzido, para fazer não importa qual escolha.

Naturalmente, coloca-se a questão da relação entre o juízo moral e a acção moral. Para Kohlberg (Idem), tal como o raciocínio lógico é condição necessária, mas não suficiente para um juízo moral elevado, também um juízo moral maduro é condição necessária mas não suficiente para uma acção moral madura. Pelo contrário, pode-se racionar em termos de princípios e não se viver de acordo com esses princípios, embora a probabilidade de o fazer seja maior.

## **2. A Pedagogia Waldorf**

A Pedagogia Waldorf é um dos desenvolvimentos das teorias de Rudolf Steiner, além da medicina antroposófica e da agricultura biodinâmica.

Introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha, uma das principais características da pedagogia é o embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano, criada pelo próprio Rudolf Steiner, que leva em conta as diferentes características das crianças e jovens, segundo sua idade aproximada. Um mesmo assunto é abordado várias vezes durante o ciclo escolar,

mas nunca da mesma maneira, e sempre respeitando a capacidade de compreensão da criança (Lanz, 2000).

Para atingir a formação do ser humano, a pedagogia actua no desenvolvimento físico, anímico e espiritual do aluno, incentivando o querer (agir) através meio da actividade corpórea das crianças em quase todas as aulas. O sentir é estimulado na constante abordagem artística e nas actividades artesanais específicas para cada idade. O pensar é cultivado paulatinamente, desde a imaginação incentivada pelos contos, lendas e mitos – no início da escolaridade –, até o pensar abstracto rigorosamente científico do Ensino Médio - colegial (Idem).

Uma das características marcantes da Pedagogia Waldorf em relação aos outros métodos de ensino é o facto de não se exigir ou cultivar precocemente no aluno o pensar abstracto (intelectual).

Almeja-se que todas as aulas sejam uma preparação para a vida real. Procura-se desenvolver nos jovens as qualidades necessárias para que eles saibam lidar e principalmente florescer neste mundo de constantes e velozes mudanças, com criatividade, flexibilidade, responsabilidade e capacidade de questionar.

O jovem, cada vez mais, precisa de ser articulado e capaz de se comunicar, tanto abrindo-se para o que os outros têm a dizer como encontrando o caminho certo para colocar os seus pensamentos no mundo. Por isso, a Pedagogia Waldorf permanece revolucionária até os dias de hoje. Mas poucos sabem sobre ela e têm acesso à sua história.

Assim, Waldorf é o nome da fábrica de cigarros, onde se criou a primeira escola no âmbito desta pedagogia de ensino. Apesar de ser considerado, conforme afirma Lanz (2000) o maior movimento pedagógico do mundo, poucas têm sido as crianças com acesso à pedagogia Waldorf que, primeiramente, vê a criança como ser pensante e artístico e só depois como ser actuante. É no sentido da liberdade que Rudolf Steiner (1984) introduz, no princípio do século XX, a Pedagogia Waldorf, que procura passar o conhecimento às crianças, primeiro através da experiência e só depois através do conceito. Estava-se na Alemanha do Pós Primeira Guerra Mundial e o caos social e económico alimentava as mentes criativas na busca de soluções que fizessem renascer a Europa.

A Pedagogia Waldorf não se trata de uma mistura de ensino tradicional e progressista. Este método de ensino tem objectivos claros: dar liberdade, criar

entusiasmo e encanto pela aprendizagem e respeitar a criança, dando-lhe tempo e espaço suficientes para aprender, sem competição e sem pressas. A escola está ao serviço da criança, e não vice-versa. A ideia é proteger a infância para que esta possa ser plenamente gozada e respeitar cada criança como indivíduo, ajudando-a a desenvolver as suas capacidades únicas e a encontrar formas de se integrar num tecido social saudável. É a junção destes objectivos com o princípio básico do movimento criado por Rudolf Steiner – a Antroposofia – o que deu origem à Pedagogia Waldorf. Assim, é seguindo a ordem definida pela Antroposofia (corpo, alma e espírito e com capacidades de pensar, sentir e agir) que o ensino começa (Steiner, 2001).

A Antroposofia ainda procura desenvolver e equilibrar, através da educação, as três actividades anímicas humanas (pensar, sentir, querer), sendo que todas são concebidas com igual valor/importância pela teoria antroposófica.

Estas três actividades anímicas são meios de envolvimento do ser humano com o mundo, sendo que o pensar corresponderia à actividade consciente, tendo o seu oposto no querer que é a actividade inconsciente. O sentir como mediador destes dois pólos corresponderia a uma consciência onírica (semelhante àquela que temos quando estamos a sonhar).

Desta forma, o pensar seria atingido ou exercitado pela linguagem cognitiva, lógica, o sentir por meio de imagens (que podem se dar por meio de uma linguagem onírica, que se dirija à imaginação) e o querer pela linguagem do corpo, pela acção. Corporalmente, o pensar estaria ligado ao sistema neuro-sensorial, o sentir com o sistema cardíaco-respiratório e o querer ao sistema metabólico-motor (Idem).

Pensando-se numa pessoa, nas suas actividades diárias temos, de acordo com a relação da configuração corporal com as actividades anímicas, a compreensão de que uma nunca actua independentemente da outra. O que ocorre é que em cada circunstância uma das actividades anímicas predomina sobre as outras.

A actividade anímica do pensar não suporta repetições. Se ela absorve uma informação, ficará sempre instigada por outra. Por outro lado, o querer (o seu pólo oposto) vive da repetição (do ritmo), desta forma, só se pode aprender algo pela insistência.

O verdadeiro campo de aplicação da Pedagogia Waldorf é o chamado ensino obrigatório/fundamental, abrangendo a idade dos sete aos dezoito/vinte e um anos,

aproximadamente. Uma Escola Waldorf completa abrange doze séries, divididas em dois ciclos, de oito e quatro séries, respectivamente. Em geral, existe um Jardim-de-infância dividido em vários grupos e, às vezes, uma décima terceira série que serve de ano preparatório para exames oficiais de conclusão de cursos de ensino médio, nos países em que tais exames são necessários.

Clarificando, a pedagogia em estudo abrange doze séries, destinando-se a crianças de qualquer classe social, religião e raça, baseando-se no princípio de que todo o cidadão tem um direito inalienável a uma educação completa; o direito de frequentar uma escola até à idade de dezoito anos, não podendo ser negado a quem quer que seja.

Tudo começa no Jardim-de-infância, onde as crianças aprendem através da imitação e imaginação. O objectivo do Jardim-de-infância é desenvolver o sentido de encantamento pela aprendizagem e de reverência ou consideração pelos seres vivos e pela natureza. As actividades dos Jardins-escola Waldorf incluem histórias, marionetas, música, movimento, jogos, pintura, entre outras. Steiner (1999) criou uma outra actividade essencial: a eurtmia; isto é, o movimento que tenta dar visibilidade ao tom e ao sentimento da música e do discurso, e se torna fundamental para desenvolver a concentração, a autodisciplina e o sentimento da beleza da criança. O ritmo do dia e da noite, das coisas e das pessoas é também muito respeitado.

Mais tarde, nos primeiros anos de escola – que correspondem à escola de 1º, 2º e 3º ciclos – os estudantes são acompanhados por um professor durante oito anos de escolaridade. O programa educativo contempla disciplinas como Inglês, História, Ciências (que engloba áreas como Astronomia, Meteorologia ou Geografia), Matemática, Farmácia, sem nunca abdicar da Educação Física, Jardinagem e Artes Performativas e Decorativas. Nesta fase, os professores optam por não usar manuais escolares. São os estudantes que, por si próprios, constroem os livros pelos quais estudam. Os sistemas/meios de comunicação informatizados, também são rejeitados até ao 3º ciclo, por considerarem que comprometem o desenvolvimento saudável e livre (Steiner 1999).

Os seguidores desta Pedagogia Waldorf defendem que, até esta idade, os estudantes devem ter a oportunidade de interagir livremente uns com os outros, explorar o mundo das ideias, participar nos processos criativos, desenvolvendo o

seu conhecimento, capacidades e qualidades próprias, sem que isso atrase a sua formação em relação aos estudantes do sistema de ensino oficial/público.

O sentido da Pedagogia Waldorf é bem definido: ela resulta da Antroposofia em geral e, em particular, do que esta tem a dizer sobre o desenvolvimento da criança. No entanto, isto não significa que se leccione Antroposofia nas Escolas Waldorf. Ao contrário, todas as religiões podem ter o seu lugar nas escolas Waldorf. Aliás, como referido anteriormente, a Antroposofia não é uma religião mas antes uma visão do Universo e do Homem obtida segundo métodos científicos. Dessa cosmovisão, decorrem a imagem do mundo, a própria existência das escolas Waldorf e os trabalhos dos seus professores. Mas ela não é ensinada aos alunos: respeita-se a liberdade espiritual destes e dos seus familiares (Lanz, 2000)

A Antroposofia elaborada por Rudolf Steiner tem por objecto o Homem como indivíduo, mas a Pedagogia Waldorf não se limita a essa visão; baseia-se fundamentalmente no encontro entre homens, sendo o objecto desta pedagogia a relação professor-aluno.

## **2.1. Valores e Crenças das Escolas Waldorf**

Em todo o contexto educativo das escolas de Rudolf Steiner, está presente a Antroposofia. Esta é uma ciência que torna única cada escola Waldorf pois os valores, tradições e símbolos que fazem parte da cultura da organização estão directamente relacionados com os princípios projectados pela Antroposofia.

Relembremos que para a Antroposofia, o Homem não pode ser apenas considerado como ser biológico, mas também como um ser espiritual para que possa ser compreendido, ou seja, para que possam ser encontradas soluções para “a crise da economia, da religião, do equilíbrio, da moral, das instituições políticas, do ensino, da medicina, etc., uma vez que essas crises são na realidade, apenas sintomáticas” que, quando agrupadas, se transformam numa só crise, “a crise do Homem” (Lanz, 1999, p.41).

A Antroposofia procura, desta forma, perspectivar e entender a realidade fornecendo uma explicação para a existência do Homem, sendo conhecedora das causas relativas às crises por ele vivenciadas e tendo em atenção o seu desenvolvimento e crescimento global. É com este pensamento mais amplo e

abrangente que a Antroposofia encontra soluções para o Universo do Homem e para a situação em que vive a Humanidade (Ibidem).

Qualquer que seja o momento, o meio social deve moldar-se ao homem e variar em função dele. A sociedade, no entender de Lanz (1986, p.149), não é apenas a soma das partes (os serviços, os bens, os elementos que dela fazem parte), é algo mais, uma vez que possui o seu “espírito próprio e as suas instituições particulares, sempre em função dos seus membros”.

Apesar desta adaptação da sociedade ao indivíduo, este deverá conhecer o meio em que vive para mais tarde se integrar mais facilmente dentro dele.

Steiner (1997) defendia uma Antroposofia orientada para o futuro onde o Homem poderia vencer a crise em que vive a Humanidade através do livre-arbítrio. Não estabelece rigidamente soluções, apenas pretende estimular o homem para a reflexão da responsabilidade que possui — formar a criança para que esta se integre harmoniosamente na sociedade e na civilização ambientes.

Deste modo, Lanz (2000), partindo da ideia de que a educação humana possui como objectivo principal o desenvolvimento da personalidade, sugere ser a escola um lugar privilegiado nessa preparação.

Na escola Waldorf, o ideal que o Homem deve alcançar é o de “indivíduo espiritual, anímico e físico; alguém que lute para realizar a sua imagem arquetípica”. A entidade humana é formada por quatro elementos: “o corpo físico, o corpo etérico” (o que mantém o corpo biológico vivo), “o corpo astral” (ligado à luminosidade do ser e aos sentimentos) e “o eu espiritual” (consciência da moral). Os primeiros sete anos da criança estão intimamente ligados ao desenvolvimento do corpo físico “consolidando-o, estruturando-o e dotando-o de funcionamento correcto”; o corpo etérico só se torna autónomo, aproximadamente aos sete anos, quando a criança se prepara para entrar na escola (Lanz, 2002, pp.79-80).

O ser humano possui todas estas características dentro de si e a educação deverá auxiliá-lo nas suas realizações. O próprio corpo e a vida anímica são considerados como meros instrumentos para que a individualidade, considerada como uma luta espiritual, possa atingir a sua meta suprema (Lanz, 1986).

A relação de convívio que o indivíduo tem com os outros é primordial, pois facilitam o desenvolvimento e o bem-estar comum a todos.

Há uma outra face considerada fundamental na Antroposofia é o facto de esta se encontrar em permanente evolução. Assim, os professores Waldorf têm de

procurar que o seu conhecimento e também a sua forma de leccionar não sejam perenes, modificando-se e alargando-os sempre que possível. É com base neste pensamento que se deve considerar a Antroposofia como uma ciência espiritual viva, embora ela se apresente, hoje, como algo integralmente construído (Lanz, 1999).

Nas escolas seguidoras da pedagogia de Rudolf Steiner, não é leccionada a disciplina de Antroposofia. Porém, esta encontra-se bem patente em toda a organização e “é esta visão do Universo e do Homem resultante de métodos científicos” projectados no desenvolvimento da criança que vive no coração dos professores e dos alunos (Lanz, 1986, p.66).

O sistema educativo criado pelo mentor das Escolas Waldorf - Rudolf Steiner - assume, como se pode constatar, o modelo paradigmático existencial, ligado ao paradigma humanista da dimensão normativa educacional que, por sua vez, pressupõe uma abordagem orgânica, na sua dimensão exemplar (Bertrand & Valois, 1994).

O modelo educativo de Steiner assume uma concepção existencialista dado conceber a pessoa como fim (sujeito) e não como objecto, bem como enfatiza a extra-racionalidade, a intuição e a afectividade como significação global do paradigma existencial (Ibidem).

A concepção da pessoa veiculada pelo paradigma existencial, inspira-se, claramente, nas teorias da psicologia humanista que propõe uma concepção da pessoa activa, a pessoa que age mais de forma consciente e responsável.

A pessoa do paradigma existencial caracteriza-se por ser capaz de estar à escuta dela própria, de viver todos os seus sentimentos, de desenvolver todas as suas possibilidades. Aberta ao mundo e à sua própria experiência, a pessoa confia no seu organismo, adopta uma linha de comportamento em função de critérios subjectivos e vê o seu poder de criação facilitado.

De acordo com Bertrand & Valois (Idem, p.131):

A vida e a evolução são concebidas de uma forma teleológica e que tudo o que existe se define no seu conjunto como um sistema de fins e de meios cuja finalidade última é exógena à pessoa humana. Esta possui a capacidade de se consciencializar da sua interacção com o ambiente biofísico, social, cultural, cósmico e espiritual.

Segundo os mesmos autores (1994), o crescimento individual é essencialmente a finalidade da vida e constitui o seu valor por excelência.

Na Escola Waldorf, o humanismo, ou mais precisamente, aquilo a que chamamos paradigma existencial, valoriza a filosofia da educação centrada no aluno concebido como agente activo das suas aprendizagens.

O paradigma humanista da educação centra-se, prioritariamente, no desenvolvimento da pessoa para que ela se sinta bem na sua pele e possa funcionar plenamente e favorece a criação de uma sociedade centrada na pessoa, promovendo uma concepção do conhecimento centrada na subjectividade e na qualidade do ser, substituindo o saber ter, a aquisição de conhecimentos, pelo saber ser e organicidade das aquisições (Ibidem).

Deste modo, é objectivo desta pedagogia, centrada numa visão humanista da educação, a promoção da criatividade subjectiva, da expressão do eu, da comunicação, da alegria, do amor, de uma nova imagem da pessoa, na qual ela é livre interiormente para se movimentar em qualquer direcção e optar, livremente, pelo processo transformador, possuindo um sentido de liberdade total.

Nas Escolas Waldorf está presente a abordagem orgânica, na medida em que os conteúdos da formação são determinados pelo aluno, a aprendizagem faz-se num clima caloroso, vivo e alegre, construído com base nas relações humanas revalorizadas.

Por outro lado, o modelo Educativo Waldorf é orientado ao Cliente, dado aspirar à restituição de uma dimensão humanista e personalista do acto educativo, fazendo da exposição escolar uma experiência aprazível de vida, sujeita à constante interpelação por parte do conjunto da comunidade que assim se assume no papel de sociedade educativa (Carneiro, 2001).

O ciclo educativo orientado ao Cliente vê na instituição escolar, de acordo com Carneiro (Idem, p.108) “um poderoso aliado na busca de um sentido para a formação integral que é a antecâmara de uma cidadania participativa e consciente”.

De facto, o modelo educativo criado por Steiner preocupa-se com a valorização dos quatro pilares da educação. O aprender a conhecer; o aprender a fazer; o aprender a viver e o aprender a ser, pilares esses que serão tratados/referenciados mais adiante.

## **2.2. Os Professores e os Alunos na Pedagogia Waldorf**

Sendo a Antroposofia uma ciência e não uma religião, ela incorpora o Universo e o Homem. É dessa cosmovisão que resulta a própria pedagogia de Waldorf e o trabalho desenvolvido pelos professores. Todavia, esta pedagogia não se restringe ao homem como ser individual, ela tem por base a união entre indivíduos, ou seja, a relação professor-aluno (Lanz, 2000).

São os professores que representam a pedagogia, praticando-a, e cada professor Waldorf encontra-se com os seus alunos a partir desse conceito geral.

De acordo com Lanz (1986, p.70), discípulo de Rudolf Steiner, a Pedagogia Waldorf possui três princípios pelos quais se rege: “a imitação” que a criança exerce no primeiro seténio (isto é, nos primeiros sete anos); “a autoridade baseada no amor”, situando-se no segundo seténio e, por fim, “o juízo de valor” que a criança estabelece no terceiro seténio, a partir da observação do mundo e da sua experiência pessoal, de acordo com o Quadro 07, que serve como reforço.

Na verdade, a personalidade da criança é única e, por isso, não é perfeitamente visível. Só no final do terceiro seténio é que a personalidade se desabrochará para isso é necessário, explicita Lanz (2000), um enriquecimento da vida sentimental que deverá decorrer entre os sete e os catorze anos.

No entender do mesmo autor (1986) os professores possuem uma função fundamental. Para além de leccionarem a pedagogia de Waldorf, também a praticam. Fazem-na com um sentimento especial de acordo com as exigências dos alunos, com o seu carma e personalidade.

Deste conglomerado de ideias surge um professor que não é apenas alguém que transmite conhecimentos, mas um homem, na sua essência forte e seguro, com sentido de responsabilidade. “Ele sente o seu carma nas íntimas relações com os carmas dos seus alunos, dos seus colegas e das comunidades maiores de que faz parte” (Idem, p.68).

Por outras palavras, podemos referir que cabe ao Professor Waldorf, desenvolver no aluno mecanismos e capacidades que o façam integrar-se no meio social de forma segura, não esquecendo nunca as forças da natureza que conduzem e operam na civilização, relacionadas com os princípios antroposóficos (Lanz, 1999).

Este objectivo da pedagogia de Waldorf, sendo também finalidade da educação em geral, pode parecer para o professor um trabalho impotente. No entanto, na opinião do discípulo de Rudolf Steiner (Idem, p.69) desde que o docente tenha planificado a aula com “boa intenção (tendo em conta a inteligência, os sentimentos dos alunos, o seu desenvolvimento moral e espiritual, e a harmonização do anímico-espiritual com o corpo), os seres superiores da natureza poderão auxiliá-lo na sua actuação”.

Na perspectiva de Steiner (2001), os professores Waldorf têm ajudas espirituais, uma delas transmite-se pelo conhecimento do homem e dos seus corpos. Ou seja:

Sem um corpo etérico bem activo, o corpo físico define; sem um corpo astral (sensação e sentimento), o corpo etérico adormece e, na falta de um eu bem desenvolvido (raciocínio e senso moral), o corpo astral faz com que instintos e paixões predominem (Lanz, 2000, p.81).

Os professores Waldorf têm, portanto, em vista a *formação do ser humano*, desenvolver a criança em todas as suas partes, de forma harmoniosa. A inteligência, a aquisição de conhecimentos, a vontade de saber, o sentimento, o saber pensar, bem como, conhecer o seu ambiente social constituem aspectos do desenvolvimento humano pertencente à arte do Professor Waldorf (Idem).

Neste sentido, a pedagogia Waldorf forma e informa, pois na sala de aula não são só transmitidos os conhecimentos do currículo, mas esses saberes estão incorporados no mundo prático. Além disso, é rejeitado todo o conhecimento inútil, ou seja, aquele que não tem relação com objectos concretos da vida (Ibidem).

Esta pedagogia, de acordo com o mesmo autor (Idem, p.78), “fomenta a moral, a personalidade global e a integração na sociedade. Prepara o aluno para que este seja prático e consciente, capaz de enfrentar os seus problemas com espírito crítico e criador”.

O nascimento da criança significa, então, a união definitiva entre os elementos corpóreo e anímico-espiritual do novo indivíduo.

Durante os primeiros sete anos de vida, o corpo, a alma e o espírito formam uma unidade na criança. Nessa fase, o corpo etérico constitui o elemento mais importante.

Exercendo a sua influência a partir da cabeça, o corpo etérico plasma, pouco a pouco, todo o organismo. Nesta fase, a criança é permeável a todas as influências

do mundo ambiente e, por sua vez, transmite directamente a esse mundo tudo o que se passa dentro dela. Isto significa que ela é como que um grande órgão sensório.

Esta permeabilidade da criança é o que todo o educador deve ter em conta. A criança absorve inconscientemente não só o que existe em seu redor, sob o aspecto físico, mas também o clima emotivo que a circunda, o carácter e os sentimentos das pessoas que a rodeiam. Sendo assim, as influências que emanam do mundo ambiente exercem, conseqüentemente, efeitos profundos sobre a organização física e psíquica da criança, os quais se farão sentir durante toda a vida futura (Steiner, 2001).

Inconscientemente, a criança imita o que percebe ao seu redor. O seu pequeno mundo baseia-se na identificação.

Ter em conta estes pressupostos (imitação, por exemplo), é o mesmo que ter os motivos básicos de todo o comportamento infantil e, desta forma, tomar as atitudes acertadas na educação da criança. Importa, então, saber conduzir a criança, nesta fase, saber que para tal os educadores, inclusive os pais, devem trabalhar constantemente sobre si mesmos, afim de eliminar unilateralidades, falhas ou excessos que possam ter efeitos negativos sobre os seus educandos.

O bom educador conduzirá a criança, pouco a pouco, sem a inibir, valorizando a infância e não apenas as actividades conscientes e intelectuais.

De acordo com o poeta alemão Jean Paul (1820), nos seus primeiros três anos de vida, o homem aprende mais do que em todos os seus estudos académicos. Tal como relata o poeta, na sua autobiografia:

Jamais esqueço o fenómeno ocorrido comigo - e ainda não relatado a ninguém - no momento em que assisti ao nascimento da minha autoconsciência, e até sei precisar a data e o lugar. Certa manhã, em minha tenra infância, encontrava-me sob a porta fronteira da minha casa e olhava para um monte de lenha à esquerda quando, repentinamente a visão interior "*eu sou um eu*" me golpeou como um relâmpago dos céus e desde então permaneceu indelevelmente impressa: o meu eu havia visto a si mesmo pela primeira vez e para sempre. Dificilmente se pensaria aqui em ilusões da memória, pois nenhum relato estranho poderia mesclar-se a um evento ocorrido simplesmente no mais sagrado recôndito do homem, evento que só por sua novidade pudesse ficar na memória, com todos os detalhes secundários das circunstâncias do momento.

De facto, conforme afirma Lanz (2000, p.44):

Se focalizarmos apenas o andar erecto, a fala e o pensar, conquistas que a criança realiza antes do término do seu terceiro ano de vida, teremos de reconhecer que essa aprendizagem é o fundamento de toda a existência humana, em oposição à vida animal. Essas três actividades só podem ser aprendidas em contacto com outros seres humanos.

Essas três conquistas correspondem, deste modo, às três virtudes básicas que a criança vivencia inconscientemente: quando ela anda, segurando na mão de um adulto, essa segurança é como que um símbolo do amor que une esses dois seres. Quando ela fala, é importante que a criança pratique a honestidade: as palavras devem exprimir a verdade. Nos pensamentos, (quando, por exemplo, se dá uma ordem ou numa disposição tomada) deve-se ter em conta a coerência e a clareza.

Estes pressupostos exigem a observação de muitas regras de conduta e de auto-observação que os adultos devem seguir, se quiserem assumir o papel tão difícil de educadores de crianças.

Importa saber-se que, à medida que a ligação do corpo etérico com o corpo físico se encurta, a memória e a inteligência vão-se desenvolvendo até à época incisiva em que a perda dos dentes de leite e outros factos indicam que está a ser dado um passo importante para a escolaridade.

Segundo Lanz (Idem, p.45):

Até à metade do terceiro ano de vida, aproximadamente, o corpo etérico está inteiramente ligado ao corpo físico. Nesse momento, uma parte de corpo etérico, que corresponde à cabeça, começa a libertar-se e torna-se disponível para a memória e para uma certa inteligência.

Aqui, a criança passa a manifestar a primeira auto-afirmação do *eu* (em vez de falar de si própria usando o seu nome, passa a empregar o pronome na primeira pessoa), sendo, geralmente, o período em que a criança parece particularmente teimosa e cheia de oposição.

Em geral, a primeira memória da criança, situada por volta dos três anos, ainda é bastante rudimentar. Apenas entre os sete e os catorze anos de idade é que adquirirá o carácter de imagens duradouras. Será entre os catorze e os vinte e um anos que a memória se transformará em conceptual, altura em que o intelecto dominar-se-á pela abstracção e pelo princípio da causalidade.

Dando seguimento ao supracitado, o princípio para uma regra muito importante é reter que toda a aprendizagem deve dirigir-se, primeiramente à

vontade, depois ao sentimento e, só no fim, chegar ao intelecto, mediante a elaboração de conceitos.

Sumariamente e de acordo com o atrás referenciado, nesta altura, a criança, tanto física como anímicamente, apresenta sinais evidentes de que uma primeira fase da vida terminou, e pela presença destes sinais, o educador verificará que a criança está madura para começar a segunda etapa: a da escolaridade.

Após a libertação do corpo etérico, cuja actuação havia predominado no primeiro seténio, é o corpo astral que assume uma espécie de liderança.

Assim, o educador deverá incidir a sua actuação, principalmente sobre o *corpo astral*, pois através deste ele conseguirá atingir os *corpos etérico e físico*, preparando o desabrochar do próprio *eu*.

O desenvolvimento do corpo astral processa-se gradualmente, e atravessa várias fases, considerando-se importante que o educador as conheça perfeitamente, para fazer jus ao seu aluno.

Assim, as diversas matérias do currículo e a metodologia do seu ensino são poderosos adjuvantes para facilitar, em cada instante do desenvolvimento infantil, a eclosão harmoniosa da personalidade.

Lanz (Ibidem) esclarece “se o ‘eu’ permear o ‘corpo astral’ e o resto do organismo de uma forma excessiva, o jovem tornar-se-á materialista, em todos os sentidos da palavra. Se não o fizer o bastante, o jovem será um sonhador desligado da realidade”.

A harmonização entre estes dois extremos, no âmbito escolar, pode ser obtida, dando-se maior ou menor ênfase a certas matérias. O mesmo autor (Ibidem) clarifica:

Enquanto a geometria, a aritmética, a linguagem e, de forma geral, a ocupação com ideias abstractas favorecem a conscientização que resulta da permeação do corpo astral pelo eu, o desenho, a história, a geografia e as actividades artísticas tendem a incentivar uma vida sentimental menos realista.

Durante o primeiro seténio, o corpo etérico estava dedicado ao seu próprio desenvolvimento e à actuação sobre o corpo físico. Só depois da sua libertação, aos sete anos de idade, é que ele se transforma no instrumento do pensar e da memória.

Da mesma forma, durante o segundo seténio o *corpo astral* deveria limitar-se ao próprio desenvolvimento e à actuação sobre o *corpo etérico*.

A actividade do *corpo etérico* pode ser caracterizada como essencialmente modeladora e plástica, porém, o verdadeiro movimento do *corpo astral* é a musicalidade, sendo este termo considerado num sentido muito mais amplo do que normalmente se chama de música. A acção plasmadora do *corpo etérico* exerce-se no espaço. O elemento musical tem por campo o tempo e toda a vida sentimental de um indivíduo. Estes são elementos essencialmente musicais, devido ao elemento rítmico que lhes é inerente.

A pouco e pouco, esclarece Lanz (2000, p.47):

O elemento musical que parte do sistema rítmico do homem supera as forças plasmadoras que emanam originalmente da cabeça. Ele deve predominar na educação escolar, já que o ensino fundamental coincide aproximadamente com o segundo seténio.

Assim como a imitação do primeiro seténio, o segundo seténio reflecte, de certa forma:

O anseio de identificação com uma realidade exterior, o prazer inato do jovem em cantar, ouvir música e fazer eurritmia (arte antroposófica do movimento, podendo ter carácter artístico, pedagógico ou terapêutico), lembra igualmente algo que aconteceu antes do nascimento: a vivência das harmonias espirituais chamadas, na mitologia grega, de música das esferas (Lanz, 2000, p.48).

Rudolf Steiner (2000, p.44) é peremptório quando afirma “toda a educação que ignora esses anseios inconscientes da alma humana – ou seja, no caso, o cultivo da musicalidade – desperdiça e causa a atrofia de forças preciosas, que estão presentes no jovem, à espera de serem chamadas e aproveitadas”.

À luz desta teoria, a chave de ouro da educação durante o segundo seténio consiste, pois, em trabalhar com os sentimentos da criança, em apelar à sua fantasia criadora, e em aumentar essas forças com imagens que as fecundem e elevem. Steiner (Idem, p.45) revela que:

Deve-se proteger o jovem contra todas as imagens perniciosas que possam vir de fora e, principalmente, contra tudo o que possa arrefecer a intensidade dos seus sentimentos... Todas as abstracções, conceitos sem vida e raciocínios intelectuais que não apelem à fantasia da criança, não só deixam de alimentar o seu manancial de forças sentimentais, como também as destroem e ressecam.

A música, o canto, a fala, a eurtmia, são actividades em que o elemento musical se expressa mais directamente, no entanto, como refere Lanz (2000, p.49) “há uma maneira mais subtil e discreta de incluir o elemento musical em todas as matérias, em qualquer ensino – enfim, toda a relação entre o educador e o discípulo”. O próprio corpo humano contém harmonias musicais.

Nas escolas Waldorf, as matérias adoptadas para a faixa dos nove aos onze anos, actuam sobre os sistema muscular, e para a faixa dos onze aos catorze anos, actuam sobre o sistema ósseo. Trata-se de uma actuação sobre a estrutura mais subtil, sobre os seus ritmos e harmonias subjacentes.

Apesar da capacidade de aprender e a memória se encontrarem bem desenvolvidas, após a libertação do corpo etérico (aos sete anos), isso não significa que a assimilação de informações e o raciocínio possam funcionar sem que se leve em conta a configuração toda especial da mente humana, durante o segundo seténio. Essa configuração caracteriza-se pelo predomínio da vida sentimental.

A criança pode não pensar, aprender ou conhecer qualquer facto sem que também esteja engajada emocionalmente, uma vez que acompanha tudo com reacções sentimentais, no sentido de que o mundo fala à criança pelo seu aspecto e pela configuração dos seus fenómenos. A criança quer imagens, por isso, qualquer matéria escolar deve ser apresentada primeiro sob a forma de imagens.

Com o passar do tempo, a própria criança evolui em direcção a um pensar cada vez mais abstracto, mas a transformação das imagens e fenómenos em conceitos e regras deve processar-se paulatinamente.

Daí o imperativo absoluto de que todo o ensino, para que realmente atinja a criança de maneira positiva, deve ser dado, não de forma abstracta e teórica, mas partindo de fenómenos, de imagens que utilizem o manancial de forças de sentimento e de fantasia presentes no ser infantil.

Lanz (Ibidem), explica:

Quando a criança está envolvida sentimentalmente no processo de aprendizagem, os conteúdos também se gravam mais rapidamente e profundamente na memória. Por esse motivo, enquanto é correcto exigir muito da capacidade intelectual e da memória, o caminho para isso deve ser aquele que utiliza as forças sentimentais e estéticas presentes.

Assim, emoções e vivências intensas devem acompanhar o ensino de todas as matérias. O professor deve ser um artista no sentido mais amplo da palavra, e todo o ensino deve ser uma obra de arte.

Steiner (2000) refere, relativamente a isto, que a função do professor é, basicamente, trazer o mundo para dentro da sala de aula. É esse o verdadeiro ensino.

Cada dia de aula deveria ser, para os alunos, uma série de vivências que lhes despertassem a admiração, o entusiasmo diante das maravilhas do mundo, da história, da matemática, etc.

Por outro lado, importa considerar que as actividades do corpo e o esforço mental provocam cansaço. Lanz (2000, p.51) clarifica:

A vontade e o intelecto não podem funcionar constantemente. A cabeça e os membros têm que descansar. O que nunca pára nem descansa é o sistema rítmico, isto é, a respiração e a circulação. Ora a vida sentimental está ligada ao sistema rítmico... Tudo o que se relaciona com os sentimentos é, portanto, um excelente harmonizador para as unilateralidades do trabalho mental e físico. A actividade artística não cansa, mas regenera.

Assim, um ensino que apele aos mesmos sentimentos que as artes e ainda que contenha, no seu currículo, muitas actividades e matérias artísticas, não cansará os alunos, mas “desenvolverá forças anímicas vivas, que, por sua vez, fecundarão e harmonizarão as forças vitais do organismo. Um bom ensino pode – e deve – ser uma terapia. Deve sê-lo mormemente quando uma civilização cansa, esvazia e esclerosa o ser humano” (Steiner, 2000, p.50)

A época intermediária (dos sete aos catorze anos) é aquela de uma vivência subjectiva do mundo, porém sempre por intermédio da personalidade do adulto.

Durante o segundo seténio, em particular, a educação, deve ter como princípio pedagógico a autoridade.

Pais e mestres deveriam constituir para o jovem uma autoridade instituída e indiscutível, guiando-se com mão firme, mas carinhosa, sendo que a autoridade nunca deve ser imposta à força, devendo ser resultado natural de um relacionamento baseado na veneração, no respeito e no reconhecimento inconsciente das qualidades superiores do educador (Ibidem).

O professor, os pais e as demais figuras humanas que lidam com o jovem deveriam ser figuras admiradas. Deste modo, não poderá haver educação harmoniosa se o educador não for admirado e aceite como autoridade natural, com base no amor.

Perante o exposto, toda a educação no segundo seténio deve estear-se nesse princípio da autoridade aceite e baseada na carinhosa admiração. Esse princípio substitui o da imitação, que regeu o primeiro seténio.

Naturalmente, a primeira parte do segundo seténio terá, ainda, como base do relacionamento, ao mesmo tempo, a autoridade e a imitação.

Depois dos nove aos doze anos, os julgamentos e opiniões do educador serão aceites na base da simples autoridade, e o jovem identificar-se-á com eles.

Começando na idade de doze anos, o juízo próprio do aluno despertará, e em grau cada vez maior, a autoridade será posta à prova e questionada, primeiro inconscientemente e depois abertamente, até a crise da puberdade – quando, de repente, para grande surpresa dos educadores desavisados, toda a sua autoridade é constantemente desafiada e acaba por desmoronar.

No que concerne ao segundo seténio, se o professor souber aplicar correctamente o princípio da autoridade, os alunos aceitam os seus juízos para moldar o seu próprio pensar e querer. Neste período, a autoridade é ainda natural e condizente com o grau de desenvolvimento do jovem.

Assim como a autoridade boa e responsável dos pais e professores dá segurança ao jovem e marca-o para toda a vida futura, anti-ideais deixarão igualmente um marco indelével, embora negativo, na personalidade do jovem que anseia por encontrar figuras humanas em que se apoiar.

Até aos catorze anos, o jovem é um idealista. Ele espera encontrar ideais e vê-los realizados – em primeiro lugar, ideais humanos. Se deixarmos de corresponder a esse idealismo por esquecimento, ignorância ou cinismo, algo será definitivamente destruído na alma do jovem (Idem, p.56).

O segundo seténio culmina com a puberdade que traz uma profunda transformação psíquica e mental, além do amadurecimento físico que é apenas um dos seus aspectos.

Aproximando-se da puberdade, o jovem tende a ser dominado põe um certo pudor e a fechar-se sobre si mesmo, dado ser uma fase em que o jovem sente a personalidade sentimental a desabrochar.

Essa fase deve ser respeitada, porém:

Contrabalançá-la... atrair o interesse do jovem para a realidade da vida, para os deveres sociais e o mundo exterior (...) Um dos grandes males da nossa civilização é o facto vivermos rodeados de objectos e de processos cujo funcionamento desconhecemos. A educação escolar actualmente instituída pouco faz para acabar com tal

esoterismo da tecnologia moderna. Essa ignorância gera no subconsciente das pessoas uma insegurança que afecta negativamente a sua autoafirmação como seres livres (Lanz, 2000, p.55).

Por volta dos catorze anos, segundo o mesmo autor (Idem), “o corpo astral nasce e o eu começa a destacar-se cada vez mais. A expulsão da antiga espiritualidade pré-natal está completa”.

Nessa idade, desperta a consciência do próprio corpo, pela atitude do amor pelo mundo e por dois indivíduos do sexo oposto, sendo esta a expressão mais bela do seu amadurecimento, sendo a sexualidade a projecção desse processo no corpo etérico.

O erotismo acompanha como algo normal a plenitude dos sentimentos entre duas individualidades. Naturalmente, se essa plenitude não existe, se a riqueza da vida sentimental ficou atrofiada no jovem devido a uma educação mal dirigida, então o erotismo irrompe nesse vazio e assume uma importância doentia e anormal (Ibidem).

Já o terceiro seténio é caracterizado pelo período durante o qual o *eu* se liberta dos seus vínculos com o corpo astral e com o resto do organismo, tornando-se autónomo, tendo em conta que o período anterior ao da puberdade tenha sido normal.

Essa autonomia do eu inclui o pleno desenvolvimento das faculdades mentais e morais, que culminará no aflorar do chamado livre-arbítrio da responsabilidade moral.

De acordo com Lanz (Ibidem):

O indivíduo pode e deve, no fim do terceiro seténio, usar o pensar e o querer sem interferência de motivações oriundas do seu corpo, dos seus sentimentos, do seu egoísmo. Ele torna-se capaz de emitir julgamentos objectivos e de agir segundo critérios éticos absolutos.

Neste período, realça-se a diferença de sexos. O sexo feminino caracteriza-se por uma *preponderância do corpo astral* e o masculino por uma *preponderância do eu*, porém os jovens de ambos os sexos revelam impertinência e agressividade, embora manifestamente diferentes. Nas raparigas é o resultado da sua exuberância astral (carácter mais sentimental), enquanto que nos rapazes é o resultado da compensação da sua insegurança (o eu encontra-se, ainda, frágil).

Até à puberdade, o jovem viveu num estado de identificação, de participação meio inconsciente em relação ao mundo. Intellectualmente ele sabia da existência

desse mundo, mas ao mesmo tempo a intensa vida sentimental fazia com que esse mundo o absorvesse.

Nesta fase, o princípio pedagógico apropriado durante o segundo seténio (a autoridade), não funciona. Assim, depois da puberdade, o princípio da autoridade tem de ser substituído por outro que se trata do reconhecimento espontâneo, por parte do aluno, de que o educador é uma personalidade de grandes qualidades, à qual vale a pena submeter-se numa relação mestre-discípulo, ou seja, o mestre deve ser “alguém”, e acima de tudo possuir a qualidade honestidade.

Conforme elucida Steiner (2000, pp.59-63):

O princípio pedagógico do terceiro seténio é o conhecimento das reais qualidades do educador, e em particular da sua capacidade intelectual e integridade moral (...) aqui, o professor deve harmonizar as qualidades dos seus alunos e almejar a perfeita integração deles no mundo... O bom educador saberá dosar, conforme a idade e a personalidade do aluno, quanta liberdade lhe poderá conceder. E, sobretudo, fará sentir ao jovem que a liberdade não é apenas um direito, mas implica em muitas responsabilidades; que existe a ‘liberdade de...’, mas também a ‘liberdade para’

**Quadro 06 – Os Seténios**

Faixa etária	Acontecimentos/Factores	Caracterização
De 0 a 07 anos (maturidade escolar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança está aberta ao mundo;</li> <li>- Tem confiança ilimitada;</li> <li>- Recebe impressões sensoriais;</li> <li>- Não elabora julgamentos ou análises;</li> <li>- Está na fase do desenvolvimento motor;</li> <li>- As percepções inadequadas são armazenadas no inconsciente (não compreende o pensamento dos adultos);</li> <li>- Aprendizagem por imitação;</li> <li>- O educador Waldorf deve ser digno de ser imitado, pois nessa imitação inconsciente estará a fundamentar a sua moralidade futura.</li> </ul>	Característica: O bom.
De 07 a 14 anos (maturidade sexual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento anímico;</li> <li>- Emancipação da vida corporal;</li> <li>- Interage e reage aos estímulos que recebe;</li> <li>- Necessita de explicações conceptuais;</li> <li>- Interesse pela admiração que as coisas causam;</li> <li>- Vivência na área dos sentimentos (sai sentido, entra sentimento);</li> <li>- Puberdade (12/14 anos) perturba a harmonia anímica;</li> <li>- O professor Waldorf deve saber o que é bom ou não para seu aluno e entusiasmá-lo, deve ter "autoridade amorosa".</li> </ul>	Característica: O belo.
De 14 a 21 anos (maturidade social)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liberdade das forças anímicas;</li> <li>- Desenvolvimento do lógico, analítico e sintético;</li> <li>- Separa-se do mundo (vê o mundo de fora);</li> <li>- Quer explicações conceituais e intelectuais;</li> <li>- Quer ser compreendido;</li> <li>- O professor Waldorf deve ser digno de respeito.</li> </ul>	Característica: O verdadeiro.

Fonte: Adaptado de Steiner (2000)

### 2.2.1. O Professor Waldorf

Na maioria das escolas, o professor é um funcionário público contratado para ensinar. O corpo docente é a soma dos seus membros unidos por certos interesses comuns.

No que concerne à escola Waldorf, o corpo docente é uma comunidade de pedagogos autónomos, responsáveis apenas perante a sua própria consciência pedagógica.

Lanz (2000, p.86) esclarece:

Eles são chamados de uma forma livre... o que vale para a sua escolha, são a sua personalidade, a sua capacidade pedagógica, os seus conhecimentos e a sua experiência de vida. Essa comunidade colegiada baseia-se na identidade da sua tarefa, conforme os princípios que resultam da Antroposofia de Steiner.

São os professores que representam a pedagogia Waldorf, praticando-a, e cada professor Waldorf encontra-se com os seus alunos a partir desse conceito geral.

Tendo em conta todo o contexto cármico, o professor Waldorf, sente-se encarregado de uma tarefa especial diante de cada aluno, mormente quando este apresenta problemas.

Cada professor deveria ter sempre em conta a evolução do indivíduo e da humanidade, pois participa activamente de ambas.

Conforme Lanz (2000, p.80), o professor sabe que “cada matéria (da qual ele é mensageiro para os seus alunos) está integrada num Cosmo total. Sabe também que as ciências têm um lugar importante na visão geral do mundo, mas que não a constituem exclusivamente”.

Deste modo, o papel do professor Waldorf é de grande responsabilidade. Ele deve estar consciente do seu próprio trabalho, o qual não visa apenas o intelecto e os sentimentos dos seus alunos, mas tem por meta última o seu desenvolvimento espiritual e moral, bem como a harmonização do anímico-espiritual com o corpo.

Steiner (1999, p.81) clarifica que:

Cada membro da personalidade do educador actua principalmente sobre o membro imediatamente inferior da pessoa do discípulo. O corpo físico deste é, portanto, influenciado, nas suas funções mais íntimas, pelas forças que emanam do corpo etérico do professor; o corpo astral – isto é, as emoções e qualidades mais íntimas deste último – exerce uma influência sobre as suas funções orgânicas e sobre a sua índole em geral. Finalmente, a personalidade do professor

actua sobre os sentimentos e emoções dos alunos, ou seja, sobre a sua organização astral. O único membro do aluno que não recebe influência directa é o eu, e de facto a personalidade humana, potencialmente livre, deve seguir os seus próprios impulsos.

Como tal, o professor actua com o seu corpo etérico sobre o corpo físico do aluno, justamente na altura em que o próprio corpo etérico do aluno também plasma o corpo físico, isto é, durante o primeiro seténio.

Conclui-se, então, que é a maneira de ser do educador que actua sobre a criança até aos sete anos de idade. No que concerne ao segundo seténio, é a vida temperamental do professor, bem como as emoções que dela irradiam que agem sobre o corpo etérico dos alunos. Já no terceiro seténio, o eu do educador, a sua personalidade intelectual e moral provocam as reacções emocionais da astralidade dos alunos.

Importa lembrar que como seténios se denomina as divisões da vida humana de sete em sete anos. Portanto, quando se referenciam aos primeiros seténios, está-se a referir às fases que vão dos zero aos sete anos de idade, dos sete anos aos catorze, aproximadamente, e assim sucessivamente.

Deste modo, ao professor Waldorf são exigidas qualidades e capacidades diferentes, de acordo com os seténios em que se encontra a leccionar.

Steiner elaborou três princípios pedagógicos que orientam o professor neste âmbito: a imitação no primeiro seténio; a autoridade amorosa no segundo e o juízo próprio, resultado da observação e da vivência própria, no terceiro.

Para os primeiros oito anos, se tudo corre normalmente, o ideal é o professor acompanhar a classe (*“professor de classe”*) sendo que, ao longo desse tempo, o professor deverá desenvolver-se para que a turma não se canse dele, e, por outro lado, deverá assumir encargos fora do próprio ensino (participar em conferências, reuniões, ...).

A partir da nona série, o sistema de *“professor de classe”* termina, deixando de existir, deste modo, a figura protectora do *“professor de classe”*, e todas as matérias passam a ser dadas por professores especializados e cada classe possui, ainda, o seu *tutor* (escolhido pelos próprios alunos, ele constitui o elemento de ligação entre a classe e a escola, que assume a função de manter o contacto pessoal com a classe, conhecer os seus problemas e ajudar na solução de quaisquer problemas que possam surgir, bem como de centralizar as informações

de todos os professores que leccionam na sua classe e ser o elemento de ligação com os pais dos alunos).

Com efeito, a partir da nona série, o professor não pode aplicar um método, mas sim, deverá actuar como indivíduo, sendo que o seu ensino será cunhado da sua personalidade. Serão as suas qualidades que conquistarão o respeito dos alunos e não a aplicação de qualquer técnica ou método.

O professor é, nesta pedagogia, o próprio símbolo do espírito Waldorf.

A consideração de que a criança tem uma forma de apreender o mundo diferente do adulto, não é uma exclusividade da visão antroposófica. Ela foi construída – processual e historicamente – junto ao reconhecimento da especificidade da infância (Áries, 1978) e ao estabelecimento da Pedagogia como Ciência (Kohan, 2005).

No percurso desta história é importante ressaltar a contribuição de Rousseau, um dos primeiros pensadores a considerar que a mente infantil opera diferentemente da do adulto, ou seja, “a mente infantil não é nem carente, nem insuficiente, mas se estrutura de outra forma” (Costa, 2000, p.36).

### **2.2.2. A Relação Professor – Alunos**

Prezando a integração social dos alunos, o professor Waldorf deve considerar como única a personalidade de cada criança. Cada um é aceite como tal, sem preconceitos de raça, religião, sexo, ou outros (Lanz, 1986).

Tendo o professor esta grande responsabilidade para formar o aluno, Rudolf Steiner procurou desenvolver uma medida que levasse o professor a encaminhar o aluno durante oito anos (Idem).

Assim, a vida escolar do aluno desde o 1º ano de escolaridade é acompanhada por um único professor (normalmente da primeira à oitava série - monodocência) e este lecciona “linguagem, aritmética, geografia, histórica, física, química e também disciplinas como trabalhos manuais e educação física” (Idem, p.70).

Sabendo que tem oito anos para formar os alunos, o professor da classe pode planear e dispor. De facto ele abrange o passado, o presente e o futuro, sendo que a sua meta não é uma matéria, nem todas as matérias, mas a classe.

O professor da turma, nas escolas de Steiner, deve procurar saber um pouco de tudo sem ser especialista em nenhuma matéria. Por isso, para leccionar não utiliza o manual escolar, procura desenvolver vivências e proporcionar situações práticas de aprendizagem para que as crianças com interesse e motivação melhor as interiorizem (Steiner, 1999).

Isto não significa que os alunos não possam pesquisar e procurar informação em manuais didáticos, especialmente os de anos mais avançados. Porém, a norma é o professor não utilizar livros servindo-se das suas próprias palavras para leccionar. Os alunos, por sua vez, registam a matéria nos seus cadernos e estes são “bem caprichados e ilustrados, contendo o essencial de cada aula” (Lanz, 2000, p.92).

Todavia, a monodocência termina quando os alunos passam para a nona série. A partir daqui, professores especializados leccionam cada um, uma disciplina. A turma continua a possuir um *tutor*, mas a imagem de protecção do professor deixa de existir. Perante a transição, para o 9º ano de escolaridade, pode-se estabelecer uma analogia com o período da adolescência. Uma situação da vida de todos os jovens, um pouco confusa, cujos professores devem auxiliar no encontro de si mesmos (Idem).

Assiste-se a uma familiaridade entre os professores e os alunos. Essa relação enriquece-se fortemente e a proximidade, vai sendo cada vez maior. Ao longo dos anos, as qualidades e os defeitos vão-se conhecendo e os problemas particulares dos alunos e da própria família vão sendo partilhados (Lanz, 1986).

### **2.3. A Comunidade Escolar Waldorf**

Ao conjunto de pessoas e membros de uma organização conscientes de que estão interligados por uma finalidade comum, Sergiovanni (2004) designa este fenómeno por comunidade.

Quando esta se torna mais próxima na escola, “os sentimentos de pertença, de fazer parte de algo importante, de ter um objectivo comum” unem-se e os pais, professores e alunos convivem em vizinhança e afinidade (Idem, p.35).

Os professores e os alunos são os constituintes fundamentais nas escolas de Rudolf Steiner. Por esse motivo, nestas organizações os jovens recebem um

intenso preparo para uma responsabilidade social em conexão com a sua formação pessoal (Lanz, 2000).

A turma é considerada uma autêntica comunidade social, um *microcosmos*, traduzindo problemas, ansiedades, pressões, mas também esperanças e amizades. A vivência diária, o convívio entre colegas e estes e o professor (ou os professores) cria durante os anos escolares um sentimento fraterno com laços de amizade indissociáveis.

Ela é formada por crianças da mesma idade, de diferentes religiões e com mais ou menos dificuldades na aprendizagem. Essa unidade funcional não é rompida ao longo dos anos, dado que “salvo raras exceções, o aluno não repete o ano” (Lanz, 2000, p.78).

Nesta linha de pensamento, um aluno poderá ser matriculado num ano inferior ao seu apenas se houver consenso por parte de pais, professores e médicos da escola e se a criança sofrer de um atraso de inteligência ou ao nível psíquico ou físico.

A própria avaliação dos alunos não é realizada pelo uso de testes ou exames. Ela processa-se através de trabalhos escritos, pela riqueza de sentimentos, do pensamento lógico dos alunos, da ortografia e pelos conhecimentos que possuem. Os alunos são avaliados qualitativamente, mas sem a atribuição de números. Como, regularmente, não há retenções, na opinião de Rudolf Steiner evitam-se constrangimentos e traumas por parte do aluno por ser estigmatizado porque não se encontrar integrado numa turma que corresponde à sua idade (Lanz, 1986).

Na turma, há a compreensão dos colegas que possuem Necessidades Educativas Especiais, tendo-se o cuidado de auxiliá-los no que mais precisam, seja em termos de mobilidade ou de ensino (Idem).

Os pais dos alunos são também elementos essenciais nas escolas Waldorf, pois criam unidade na educação. Eles, ao seleccionar uma destas escolas, já sabem à partida que também eles têm de estudar para, assim, poderem educar os seus educandos (Lanz, 2000).

Desta forma, conforme explicita Lanz (Idem, pp.186-187) os encarregados de educação devem ser conhecedores da pedagogia Waldorf “a fim de se evitar a situação dos filhos serem educados conforme um determinado sistema e segundo

uma escala de valores e, no lar, segundo os princípios totalmente diversos”, o que seria pernicioso para as crianças.

Para cultivar o contacto entre a escola e os encarregados de educação os professores convidam-nos a participarem regularmente em reuniões ou mesmo a fazerem parte de actividades, como festas, espectáculos musicais, conferências e passeios (Ibidem).

A permanência dos pais na escola conduz a que estes se formem enquanto seres com consciência para os problemas, dificuldades e atributos dos filhos. Assim, adquirem maior responsabilidade na sua educação. Por seu turno, o professor colabora nessa aquisição e torna-se também mais cōnscio do seu dever. Estas são as condições ideais para o funcionamento de uma escola Waldorf.

Este espírito comunitário transporta consigo vantagens onde os maiores beneficiários são as crianças, sentindo-se mais confiantes, seguras e orientadas (Idem).

#### **2.4. A Estrutura formal da Escola Waldorf**

Sendo a Escola Waldorf uma comunidade, existem algumas interacções com os professores da instituição e também com elementos jurídicos e económicos que ela não deve descuidar (Lanz, 1986).

Durante os longos oito anos, em que o docente se encontra na turma, o professor possui outros encargos, nomeadamente na administração da escola fazendo parte de reuniões e conferências; e auxiliará outros colegas docentes trocando opiniões, esclarecendo dúvidas e fornecendo conselhos (Lanz, 2000).

Todos os professores Waldorf reúnem-se uma vez por semana. A essa reunião atribuíram o nome de *Conferência Pedagógica* cujo objectivo é fornecer uma imagem da situação pedagógica real da escola, por meio de um debate onde são discutidos alguns assuntos de interesse como o rendimento, as estratégias e actividades desenvolvidas na turma ou com um aluno em particular. Através da *Conferência Pedagógica* o professor consegue integrar-se facilmente na escola (Lanz, 1986).

Para além desta, existe também a *Conferência Interna* que “é o órgão de consciência e vontade da escola” (Lanz, 1986, p.166). Este órgão, segundo o

mesmo autor (1986) constitui o centro de decisões do corpo docente e é onde são tratados problemas como a determinação de finalidades a alcançar, a autocrítica dos professores, a divisão do número de alunos para a formação de turmas, a distribuição de responsabilidades ou cargos pedagógicos e o estabelecimento de contratos e imposição de cessação do serviço de professores

Na realidade, não é a *Conferência Interna* que trabalha afincadamente na resolução destas situações. O trabalho é partilhado por diversas delegações específicas que trabalham em determinada área como horários, matrículas de alunos, etc. Um exemplo de uma delegação é o conselho de administração constituído por três ou mais membros da Conferência Interna. Este tem como função a representação da escola diante dos pais e de outros agentes envolvidos na educação.

Devido à proximidade entre os pais e a escola, em certas organizações Waldorf, os encarregados de educação reúnem-se em *Conselho de Pais* defendendo interesses comuns e mantendo sempre o contacto com os órgãos da escola (Ibidem).

As escolas Waldorf possuem ainda uma “Associação Mantenedora”. Ela, como o próprio nome indica, “é uma comunidade de pessoas com responsabilidade espiritual comum, mas também é uma instituição jurídica com uma Assembleia Geral formada por sócios (professores; homens de negócios ligados à actividade económica e jurídica) e uma directoria escolhida por estes” (Ibidem).

A directoria tem como função prestar assistência à escola em relação às autoridades superiores de ensino e outras. Os seus membros não recebem quaisquer rendimentos para exercerem esta função extra e os vencimentos dos outros professores são organizados de acordo com o próprio corpo docente. Os docentes podem, mesmo, estipular a sua remuneração (Idem, 2000).

Para além de todos estes aspectos, existe ainda outro essencial para o corpo docente: a autonomia do professor.

Como o docente não está dependente de um director, uma vez que este cargo não existe no sentido tradicional do termo, esta autonomia realizada pelos professores apenas exige que eles veiculem uma direcção espiritual interligada aos valores pedagógicos do ensino de Waldorf e, obviamente, aos princípios antroposóficos (Ibidem).

---

CAPÍTULO III  
**ENSINO WALDORF NO MUNDO**

---

## Capítulo III – ENSINO WALDORF NO MUNDO

### 1. Waldorf no Mundo

A Pedagogia Waldorf, como se viu, baseia-se na Antroposofia (grego: antropos = ser humano; sofia = sabedoria), ciência elaborada por Rudolf Steiner, que estuda o ser humano nos seus três aspectos: o físico, a alma e o espírito.

A primeira Escola Waldorf surgiu em 1919 na fábrica Waldorf Astoria em Stuttgart, Alemanha, após o pedido dos operários e a iniciativa do seu proprietário Emil Molt.

Hoje, depois de 88 anos, existem 880 Escolas Waldorf no mundo, dezassete das quais no Brasil, sendo que a primeira escola Waldorf no Brasil teve início em São Paulo, no ano de 1956.

O foco principal da Pedagogia Waldorf é o de desenvolver seres humanos capazes de, por eles próprios, darem sentido e direcção às suas vidas.

Tanto o aprimoramento cognitivo como o amadurecimento emocional e a capacidade volitiva recebem igual atenção no dia-a-dia da escola.

O currículo, que se orienta pela lei básica da biografia humana, os seténios (0-7 / 7-14 / 14-21 anos), oferece ricas vivências, alternando ritmicamente as matérias do conhecimento (matemática, ciências etc.) com aquelas que se direccionam ao sentir (artes) e ao agir (trabalhos manuais, desportos, etc.).

Além disso, todas as aulas são permeadas por uma atmosfera artística, a exigir uma formação especial para o profissional Waldorf, que o torna um artista da educação. O ensino teórico é sempre acompanhado pelo prático, com grande enfoque nas actividades corpóreas (acção), artísticas e artesanais, de acordo com a idade dos estudantes; o cultivo das actividades do pensar, inicia-se com o exercício da imaginação, do conhecimento dos contos, lendas e mitos, até gradativamente atingir-se o desenvolvimento do pensamento mais abstracto, teórico e rigorosamente formal, mais ou menos na época de ensino médio. Essa não exigência de actividades que necessitam de um pensar abstracto muito cedo é também um dos grandes diferenciais em relação a outros métodos de ensino. Nessa concepção, predomina o exercício e desenvolvimento de habilidades e não

do mero acúmulo de informações, cultivando a ciência, a arte e os valores morais e espirituais necessárias ao ser humano.

Como consequência, o jovem aluno tem grandes hipóteses de se tornar num adulto saudável e equilibrado capaz de agir com segurança no mundo.

Pesquisas internacionais mostram que ex-alunos Waldorf são muito procurados por empresas de grande porte, pelas suas boas auto-estima, grande criatividade e capacidade de trabalhar em grupo.

As Escolas Waldorf formam hoje a rede independente que mais cresce no mundo. São mais de 700 escolas, sendo que no Brasil existem 12 escolas filiadas e várias outras em processo de filiação junto à Federação das Escolas Waldorf no Brasil. A Pedagogia Waldorf, como é conhecida, foi idealizada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner em 1919, na Alemanha, e apontada pela UNESCO como sendo a pedagogia capaz de responder aos desafios educacionais, principalmente nas áreas de grandes diferenças culturais.

É facto notório que, até recentemente, o sistema brasileiro de educação mostrava-se incapaz de implementar o programa de inclusão de camadas mais carentes da população, colocando o Brasil entre os países populosos com alto índice de analfabetismo. Em 1990, sob os auspícios da UNESCO, Banco Mundial e outros, realizou-se na Tailândia o encontro de ministros de educação destes países com o objectivo de discutir a questão educacional e consolidou-se, na ocasião, a proposta de universalização do ensino fundamental. Estes países reuniram-se novamente em 1993, em Nova Delhi (Índia), de onde originou a carta de intenções que explicita o plano decenal para a erradicação do analfabetismo nos países signatários, entre os quais o Brasil é um deles. Em 1994, em Genebra (Suíça), todas as linhas pedagógicas foram convidadas a apresentarem-se e a Pedagogia Waldorf recebeu um destaque especial dos órgãos patrocinadores, graças à actuação da Associação Amigos da Arte de Educar de Rudolf Steiner, resultando no lançamento de um vídeo e de um encarte pela UNESCO sobre Pedagogia Waldorf. Este encarte, editado em Outubro de 1994, em inglês e espanhol, pode ser encontrado agora também em língua portuguesa, na biblioteca da Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo.

Após a promulgação da Constituição brasileira em 1988, grupos de educadores e entidades ligadas à Educação começaram a organizar um projecto de lei que viesse a substituir a LDB vigente na época. Este projecto que vinha sendo

formulado sobre uma concepção de democracia participativa, já tendo sido aprovado na Câmara dos Deputados, foi substituído, no Senado, pelo projecto Darcy Ribeiro, em Março de 1996. Tudo indica que o projecto, após algumas modificações convertido na nova Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional, teve a assessoria de pessoas que ocuparam ou ocupam cargos no Ministério de Educação.

Esta nova LDB, chamada por alguns autores de "minimalista" por conter poucas regulamentações, dá ampla liberdade às escolas no sentido de apresentarem as suas Propostas Pedagógicas, além de ter incorporado alguns conceitos inovadores para a maioria das escolas como a questão da progressão continuada do aluno, o respeito pela relação idade/série, aspectos importantes e tão familiares à Pedagogia Waldorf.

Para atender à legislação nova iniciou-se, em meados de 1997, com a participação de representantes de todas as escolas Waldorf, a sistematização da Proposta Educacional Waldorf que tinha dupla finalidade: a de produzir um documento oficial das escolas Waldorf para apresentar à comunidade educacional e a de servir como base para a elaboração do Regimento Escolar, que é o conjunto de normas que viabilizam a execução da Proposta. A preocupação do grupo de trabalho durante todo o processo foi a preservação da filosofia e da pedagogia antroposófica tal como foram concebidas por Rudolf Steiner. Desta forma, tornou-se possível mostrar às autoridades, os aspectos peculiares e notáveis sobretudo da Pedagogia Waldorf e que permaneciam, na prática, restritos ao âmbito da comunidade escolar como, por exemplo, o boletim descritivo. Com a aprovação do Regimento Escolar, este boletim, que privilegia a avaliação qualitativa do processo ensino aprendizagem, foi oficialmente reconhecido pelos órgãos da Secretaria da Educação.

Paralelamente à elaboração da Proposta Educacional Waldorf, o Centro de Formação de Professores Waldorf (Seminário) empenhou-se em oficializar-se como curso Normal, o que aconteceu no início de 1998. O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo pronunciou-se favoravelmente à criação do curso fazendo referências à Federação como entidade organizadora de todas as escolas que se orientam pela linha antroposófica.

Como consequência, em Abril de 1998 foi fundada a Federação das Escolas Waldorf no Brasil, que hoje congrega as escolas Waldorf espalhadas pelo país, e

tem como um dos objectivos, consolidar a Pedagogia Waldorf na sociedade brasileira.

Em Março de 2002, contavam-se as seguintes escolas Waldorf por Continente, excluindo os jardins: seiscentas e trinta e uma escolas Waldorf na Europa; vinte e duas escolas Waldorf em África; trinta e duas escolas na América do Sul; cento e trinta e cinco escolas na América do Norte; dezoito no continente Asiático e, finalmente, quarenta e duas escolas na Oceânia (quadro 08, em anexo). Ou seja, seiscentas e trinta e uma escolas Waldorf no continente europeu e duzentas e quarenta e nove escolas Waldorf fora do continente europeu.

Assim, no mundo existe a totalidade de oitocentas e oitenta escolas Waldorf.

## **2. Waldorf em Portugal**

A Pedagogia Waldorf, foi introduzida em Portugal em 1982, mais precisamente no centro histórico da cidade do Porto, num edifício de raiz setecentista (com fachada prolongada por muro encimado por estatuetas em granito atribuídas a Nicolau Nasoni) e voltada ao ocidente com o Atlântico no horizonte e o Rio Douro a seus pés. Actualmente, esta Escola Waldorf prossegue a experiência iniciada com a Cooperativa de Ensino Artístico que lhe deu existência e que, durante mais de uma década, desenvolveu experiências alternativas de formação na área das artes plásticas e do design, sob influência e como resultado da “aventura” pedagógica ensaiada pelo movimento de artistas, professores e intelectuais que, na década de sessenta, deu corpo à Cooperativa Waldorf do Porto, que desenvolveu um projecto de ensino voltado para os mais novos, também Waldorf, o qual apostava na liberdade de desenvolvimento das crianças, valorizando nos primeiros sete anos de vida o aspecto sensorial, em detrimento do intelectual.

Actualmente, existem apenas dois Jardins-de-infância portugueses que à semelhança do que foi o projecto Waldorf no Porto, seguem o Ideário criado por Rudolf Steiner. Estes jardins incluem actividades como modelar cera de abelhas, costurar panos coloridos, amassar e cozer pão, trabalhar com materiais naturais, como troncos de madeira, conchas e cortiça, ou tratar da horta e do jardim. Estas são actividades que, segundo a corrente pedagógica Waldorf, desenvolvem os

sentidos das crianças, estimulam a imaginação, a vitalidade e a alegria de viver, apostando sempre numa maior ligação e respeito pela Natureza.

A fundadora do Jardim-de-Infância Waldorf, em Alfragide, onde se encontram crianças com idade inferior a 7 anos, introduziu esta pedagogia alternativa em Portugal, em 1984. Segundo explica esta educadora, a abordagem que o método Waldorf faz nos primeiros anos de vida centra-se mais no desenvolvimento motor e sensorial da criança, deixando para segundo plano os aspectos intelectual e cognitivo. É muito importante que as crianças brinquem livremente e que expressem aquilo que elas realmente sentem, ou seja, não a partir das nossas agendas, mas a partir daquilo que elas necessitam desenvolver e criar (Lacerda, 2002, pp. 39-41).

A formação Waldorf, de acordo com Lanz (2000) inclui as vertentes científica, artística e estética., afirmando expressamente que a nossa prioridade é que a criança se revele como um ser único, e portanto aquilo que lhe damos enquanto ambiente educativo é para ela se desenvolver de acordo com a sua própria vontade, com o que sente que precisa. Isso não quer dizer, no entanto, que ela não tenha limites no seu processo de desenvolvimento.

A mentora do referido Jardim, em Alfragide, prefere usar a terminologia processo de desenvolvimento do processo educativo, porque acredita que as crianças não se educam, dado que há certos parâmetros que são comuns a todos nós, mas há outros que são completamente individuais, que não são educáveis, antes pelo contrário, são aquilo que cada criança traz. Um aspecto individual que é único e com o qual todos nós também aprendemos (Lacerda, 2002, pp.39-41).

Mais a sul, no concelho Lagos, a educadora alemã, em 1992, um Jardim Waldorf, em Barão de São João, que actualmente conta com 30 crianças.

Além da vertente artística, a educadora salienta, também, que a pedagogia Waldorf está muito enraizada no respeito e na admiração pelo Mundo, inculcando nas crianças a capacidade e a responsabilidade de intervir na preservação da Natureza. Os pais que procuram o nosso jardim-de-infância desejam que os seus filhos tenham uma formação com mais liberdade e em harmonia com a Natureza, saudável para o corpo, a alma e o espírito (Ibidem).

Para a fundadora deste Jardim, o sistema Waldorf não é só uma pedagogia, é também um método e uma atitude que tem a ver com uma forma global de encarar o Mundo. No seu entender é importante dar tempo e espaço suficientes para uma aprendizagem sem competição e sem pressas. A pedagogia Waldorf é

um movimento mundial com uma forte abordagem multicultural, que torna as crianças mais autónomas e responsáveis, com consciência étnica e respeito pela diversidade, procurando formas de se integrar e participar numa sociedade saudável (Lacerda, 2002, pp.39-41).

No Jardim Waldorf, em Lagos, a alimentação é constituída por pratos vegetarianos e o ambiente é internacional, mas Eva assegura que o ensino tem como base a língua e a cultura portuguesas.

É precisamente nesta questão que se reflecte a única preocupação relativamente a esta pedagogia manifestada pela, directora do Departamento de Educação de Infância e Especializações Educativas da Escola Superior de Educação de Lisboa. O modelo de Waldorf é interessante, nomeadamente porque é contracorrente e procura uma pedagogia alternativa, mesmo ao nível da alimentação. Mas, obviamente, não será indicada para todas as crianças, porque é necessário que as próprias famílias também se encontrem inseridas nessa lógica de pensamento, seguindo um estilo de vida alternativo, com menor consumismo e maior ligação à Natureza (Ibidem).

A referida directora entende, também, que na aplicação ao contexto português, a pedagogia de Waldorf deveria ultrapassar os aspectos específicos do país de onde é originária (Alemanha). Deveria ser mais permeável à realidade portuguesa e às nossas tradições, fazendo uma maior aculturação ao contexto português.

Actualmente existem mais de setecentas escolas em todo o Mundo que trabalham com a pedagogia de Waldorf, sendo que em Portugal os dois Jardins-de-infância supramencionados, uma escola de educação especial, em Seia, e a Escola Waldorf, no Porto, recorrem a esta pedagogia.

A LBSE estabelece o quadro geral do sistema educativo. Teoriza a organização do sistema educativo, de modo a contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português (Lei n.º 46/86, de 4 de Outubro, alínea e) do artigo 3º,).

O sistema escolar subordina-se aos propósitos educativos mais gerais, estando reforçado pelo enunciado do ponto 2, o qual se refere ao direito constitucional à educação segundo três sectores finalistas também constitucionalmente prescritos: o desenvolvimento global da personalidade, o

progresso social e a democratização da sociedade, representando os fins últimos que orientam todo o sistema educativo português.

O teor geral da Lei consagra uma forte componente estatal do sistema educativo ainda que sujeita a uma tensão de sentido dinâmico entre um desejo monopolizador da realização educativa por parte do Estado e a sua atribuição mais repartida por outras entidades sociais.

É da responsabilidade de um único Ministério a coordenação de toda a política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições e entidades que o compõem. Em consequência, toda a iniciativa e instituição que se deseje integrada no sistema educativo fica sujeita à coordenação do ministério próprio, como é óbvio, do Ministério da Educação.

Assim, toda a educação, em todas as instituições, em todo o território, é regulada pela acção politico-governamental mediada pelo Ministério da Educação. As iniciativas e instituições que não se sujeitarem a esta coordenação, sejam quais forem as razões e as especificidades em causa, não fazem parte do sistema educativo definitivo e regulado na Lei. O sistema é único e uniforme para todo o território nacional.

Os princípios consagrados ao longo da Lei, são de três tipos: os princípios gerais, os princípios organizativos e os princípios específicos ou particulares.

O conjunto dos princípios gerais institucionaliza:

O direito à educação e à cultura; a democratização do ensino traduzida numa justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; a liberdade de aprender e de ensinar; o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (LBSE, Artigo 2º).

A LBSE procura definir um modelo de cidadão a ser educado, dando origem à definição de correspondente modelo educativo. O cidadão ideal, de acordo com os âmbitos e princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, deverá ser livre, responsável, autónomo, solidário, possuidor de um espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas ideias e das suas culturas, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, crítico e criativo em relação ao meio social, capaz de uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos,

possuidor de capacidade para o trabalho e para a vida activa e ainda para a utilização criativa dos tempos livres (Lindinho, 2003).

Porém, a mesma LBSE não define claramente, e de modo análogo, um modelo de sociedade em que este cidadão se integra. No entanto, não só de um modelo de cidadão se pode inferir o modelo de sociedade.

Na LBSE, há uma nítida valorização do homem como elemento essencial e central da sociedade, sendo o centro do projecto educativo que é claramente explicitado na Lei quando esta se refere à valorização de dimensão humana do trabalho, isto é, fica subentendido que, na relação individuo/trabalho, aquele não se subordina a este. Não se procura a formação do indivíduo com vista à sua adequação ao trabalho, mas antes, este se deve adequar à dimensão humana.

Por outro lado, a LBSE consagra alguns princípios com implicação directa no modelo organizativo do sistema educativo: assegurar a formação moral e cívica, bem como para o trabalho; descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas; desenvolver a participação das populações nas acções educativas, nomeadamente, dos alunos, docentes e famílias, na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana; promover a correcção das assimetrias regionais no que concerne aos benefícios da educação, da cultura e da ciência; assegurar a existência de uma escolaridade de segunda oportunidade; assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos (Ministério da Educação, 1998).

A LBSE determina, ainda no Artigo 2.º, alíneas f) e g), que, ao nível do ensino básico, se assegure uma formação geral comum a todos os portugueses, na qual sejam equilibradamente interrelacionados. A cultura escolar e a cultura do quotidiano deverão ser a exemplificação deste equilíbrio inter-relacionado. Daí estabelecer que se fomente a consciência nacional aberta à realidade concreta e se desenvolva o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas.

O sistema educativo organiza-se de forma a contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia; contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os

valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; assegurar a formação cívica e moral dos jovens; assegurar o direito à diferença; desenvolver a capacidade para o trabalho; contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos; entre outros (LBSE, artigo 3º).

O desenvolvimento curricular do sistema educativo, de acordo com a LBSE, terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos, entre outros aspectos, atrás referenciados (Conselho Nacional de Educação, 2002).

A mesma Lei prevê que façam parte integrante da rede escolar, todos os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objectivos do sistema educativo, bem como que seja possível, às instituições de ensino particular e cooperativo, o exercício da liberdade de ensinar e aprender, seguir os planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino a cargo do Estado ou adoptar planos e programas próprios, após criteriosa análise dos respectivos currículos e condições pedagógicas da realização do ensino (Lindinho, 2003).

A lei estabelece a escolaridade obrigatória que coincide com o ensino básico de nove anos, objectivando assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses. Como características essenciais, o ensino básico comporta três ciclos sequenciais, com objectivos específicos de cada ciclo, subordinados aos objectivos gerais que conferem a unidade global do ensino básico (Ministério da Educação, 1998).

O ensino básico conduz a uma formação, a qual é geral e não especializada, sendo comum e não socialmente diferenciada e é destinada a todos os portugueses, constituindo-se, assim, universal.

Em geral, preconizam-se objectivos em diferentes planos: no plano pessoal, pretende-se a descoberta e o desenvolvimento: dos interesses e aptidões de cada um; da capacidade de memória e de raciocínio; do espírito crítico e da criatividade; do sentido moral e da sensibilidade estética; das aptidões físicas e motoras; no plano de relacionamento social, procura-se: a realização individual em harmonia com a solidariedade social; o desenvolvimento da maturidade cívica e sócio-afectiva; a aquisição de atitudes autónomas, civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes; o desenvolvimento da consciência nacional,

numa perspectiva do humanismo universalista e da solidariedade e cooperação internacional; o aprofundamento desta consciência nacional pelo desenvolvimento da língua, da história e da cultura portuguesas; no plano das aquisições cognitivas, procura-se: combinar o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; promover o interesse pela actualização de conhecimentos tendo em vista uma permanente valorização pessoal do saber; promover, no desenvolvimento curricular, a valorização e a organização dos saberes, tendo em vista a possibilidade de prosseguimento de estudos, da inserção em esquemas de formação profissional, da aquisição de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo que levam à valorização da dimensão humana do trabalho; no plano do comportamento institucional, deve a escola: criar condições de promoção escolar e educativa para todos os alunos; colaborar com as famílias, pela participação no processo de informação e orientação educacionais; dispensar atenção especial às crianças com necessidades educativas específicas (Lindinho, 2003).

As instituições escolares responsáveis pelo ensino obrigatório, como quaisquer outras, são meios ecológicos de socialização especializada, cuja influência é complementada pela de outros ambientes: a família, o grupo de iguais, os meios de comunicação.

A escola tem uma virtualidade socializadora limitada e é preciso reconhecer-lhe não só o valor que o seu poder realmente tem, bem como o que se torna necessário ao cumprimento da sua missão intelectual e formativa mais especializada; é necessário que se torne explícito o apoio das demais instâncias que com ela compartilham a responsabilidade de mostrar estilos de vida, valores e práticas dignificantes do ser humano, que também melhoram a sociedade (Idem).

A escolaridade obrigatória, como projecto humanizado que é, reflectiu, e continua a fazê-lo, uma aposta no progresso dos seres humanos e na sociedade. É um projecto optimista que deve ser extensível a todos, visto que se apoia nos valores da racionalidade e da democracia, que eleva a condição humana. Se é um direito universal, não pode ser negado a ninguém.

Após a LBSE, surgiu o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que, para concretizar a autonomia das escolas exige a elaboração do Projecto Educativo:

A autonomia da Escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios da responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e adequação a características e recursos da Escola às solicitações e apoios

da comunidade em que se insere Decreto – Lei nº.43/89, de 3 de Fevereiro.

O conceito de Projecto Educativo advém, antes de mais, das primeiras propostas apresentadas no âmbito da actividade da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1987 – 1988), como uma das formas de garantia da Autonomia das escolas. De acordo com Costa (1991), faz sentido conceber, elaborar e construir o Projecto Educativo de Escola no âmbito da autonomia e para dar corpo a essa mesma autonomia. Como tal, falamos de uma Escola ou, no dizer de Formosinho (1999) comunidade educativa, quando existe uma autonomia pedagógica e administrativa. O que garante a essência da escola é, porém, a autonomia da mesma, a qual é assegurada pelo Projecto Educativo que se trata de um instrumento fundamental para a mudança da Escola de Serviço Local dos Estado, para Comunidade Educativa, isto é, para uma escola com autonomia e personalidade próprias (Canário, 1992).

Nesta ordem de ideias, o Projecto Educativo é concebido como um instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da Escola – comunidade educativa –, um documento e instrumento ao serviço da nova escola.

A Escola, na sua caminhada autónoma, deverá definir uma linha de orientação fundamental, que norteie as múltiplas actividades que ocorrem no seu quotidiano. Daí que, dessa linha de orientação, deverão ocorrer objectivos amplos, que sirvam de enquadramento à acção, opção pedagógica ou projecto educativo que se pretenda implementar. Interessa, no Projecto Educativo da Escola, de acordo com Costa (1991), uma perspectiva de desenvolvimento e qualidade que se deseja para o produto da Escola. Claro que essa perspectiva não pode ser incompatível com a política definida a nível local, regional e nacional, tendo sempre em consideração as leis fundamentais do Sistema Educativo Nacional.

A Escola aparece, assim, como uma organização enquanto entidade social complexa e onde se interrelacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade e missão.

De facto, são várias as definições de Projecto Educativo, porém, todas elas convergem para o carácter dinâmico e essencial de uma gestão estratégica voltada para a Autonomia e identidade da escola que o concebe.

O Projecto Educativo da Escola surge quando se reconhece que a qualidade da formação escolar passa pelo envolvimento das escolas e dos agentes educativos na configuração de acções adequadas à população que as vão viver. “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (Freire, 1997, p.15); por outras palavras, a escola é uma instituição geradora de educação e não de mera instrução. E a realização deste processo passa pelo reconhecimento da autonomia das escolas e pelo reconhecimento dos professores não como meros consumidores do currículo (Leite, 2000).

Segundo Adelino Costa (1994, p. 36), o PEE “um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta um modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientada na coerência e unidade da acção educativa”.

A organização escola tem três vertentes fundamentais que coincidem com as principais áreas de gestão escolar: Pedagógico Didáctica; Gestão Administrativa e Financeira e Gestão Funcional e dos Espaços.

A escola surge, deste modo, como uma organização enquanto entidade social complexa (Costa, 1996), onde se interrelacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade e missão.

A área da gestão pedagógico-didáctica enquadra todas as actividades, projectos, recursos, órgãos e serviços relacionados directamente com o ensino e a educação; a área que faz despoletar todo o potencial humano dos utentes de um estabelecimento de ensino.

Sendo assim, o termo projecto tem, no âmbito da teoria pedagógica, uma referência imediata: a chamada pedagogia do projecto. Uma perspectiva pedagógica que faz do trabalho do projecto a metodologia fundamental do processo educativo (Carvalho, 1998).

Sabe-se, por um lado, que existem órgãos próprios na Escola, com competências e atribuições de índole didáctica e pedagógica. Todavia, o acto educativo e o acto de ensinar e aprender não podem ser exclusivo deste ou daquele serviço, ou órgão da Escola. Daí que, numa Escola, todos nós temos

responsabilidades: não só perante os alunos, como com a própria sociedade (Gómez, 1998).

A pedagogia do projecto surge como defesa de uma escola viva, autónoma, criativa, em desafio, da mudança, entre outras. Assim sendo, o Projecto Educativo, bem como o Plano Anual de Actividades da Escola baseiam-se nas carências, preocupações e anseios da Escola. Aliás, esta pedagogia do projecto identifica-se com a própria especificidade do ser humano: a criança, o adolescente, o adulto são seres em projecto e de projectos. Daí que, como corolário lógico, a pedagogia seja um dos campos em que a existência do projecto personifique uma razão essencial para a sua própria compreensão. Uma dinâmica rica e saudável numa Escola perpassará, antes de mais, pelo envolvimento de todos, quer na inventariação dos problemas, quer na partilha de responsabilidades para a sua resolução (Formosinho, 1999).

No intróito do Decreto-Lei nº.115 – A/98, de 4 de Março, alterado pela Lei nº. 24/99, de 22 de Abril, pode-se ler:

A autonomia das Escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da Educação (...). O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e aos Jardins de Infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação (...).

Toda a dinâmica da Escola espelha-se, acima de tudo, no seu Projecto Educativo e no Plano Anual de Actividades e revê-se na sua concretização.

A gestão Pedagógico – Didáctica incide, essencialmente, nas relações interpessoais, inerentes ao acto e actividades educativas e nas relações ensino - aprendizagem, inerentes à didáctica das disciplinas.

O Projecto Educativo constitui um documento que consagra a orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais a instituição escolar propõe cumprir a sua função educativa, tornando-se de grande importância, porque surge com a participação empenhada de todos os utentes e organismos externos da intervenção indirecta na vida da Escola e que, por isso, estabelece as linhas de orientação da mesma, o que, aliás, ficou consagrado no n.º 1 do Art.º 2.º do Decreto-Lei nº. 43/89, de 3 de Fevereiro, onde se estipulou que, pelo menos numa

perspectiva legal, a autonomia da Escola é “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

Assim, o Projecto Educativo (Idem) surge como o documento vértice e o ponto de referência, orientador de toda a actividade escolar, concretizado sempre num plano de actividades escolares, e deverá desenvolver os seguintes tópicos: “concepção de Educação e valores fundamentais a defender; caracterização geral do meio físico, social, económico e cultural, onde a Escola se insere; objectivos gerais de âmbito pedagógico, administrativo, financeiro, âmbito funcional e dos espaços; prazo de duração do projecto educativo e formas de o avaliar e de o rever”.

A elaboração do Projecto Educativo não é apenas um trabalho dos gestores da Escola mas, sim, diz respeito a toda a comunidade educativa, através da participação dos vários intervenientes no processo educativo: professores, alunos, pais, pessoal não docente, comunidade local, através dos seus representantes.

No sentido da Escola poder dispor de margens suficientes de autonomia para a definição e implemento do seu Projecto Educativo têm vindo a ser descentralizadas e desconcentradas, de forma gradual e em crescendo, algumas das competências de decisão e de níveis de administração, sendo que na LBSE a distribuição de poderes aparece como um princípio orientador da organização do sistema educativo, e como um princípio político, inerente à concepção do estado democrático (Lima, 2002).

Há distribuição de competências entre os vários níveis de administração da educação e, como tal, um suporte significativo ao desenvolvimento do sistema administrativo de ensino, com base no princípio da descentralização.

Aqui, pressupõe-se, então a possibilidade da liberdade de acção no sentido da implementação de um modelo científico-pedagógico descentralizado, ou seja, passível de introduzir novas pedagogias, novas formas de acção e actuação educativas, remetendo, então para a possibilidade da implementação da pedagogia Waldorf nas escolas portuguesas.

Pesa embora, o conceito de autonomia se utilize em diversos campos de aplicação de que resulta uma polissemia, de acordo com diferentes enfoques e perspectivas, apresentando-se sobre variadas modalidades, importa, então, que a mesma seja implementada pelos próprios membros da instituição.

Neste sentido, os serviços de educação e ensino integram-se no Estado – Administração, ou seja, as funções técnicas da actividade administrativa do estado requerem uma certa liberdade de acção, tal como Fernandes (1998, p.37) refere quando afirma:

Não é susceptível de apreciação jurídica em termos de justo ou injusto, dado que a sua matéria e o seu modo de apreciação não são jurídicas. São matérias de natureza científica e pedagógica e é em termos científicos e pedagógicos que podem ser apreciadas ou valoradas.

Em suma, Fernandes (Idem, p.8) reforça a ideia, referindo que o conceito de autonomia:

Tem uma natureza dimensional... caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial... significa descentralização... caracteriza as unidades orgânicas que dispõem de alguma margem de discricionariedade para regular a sua ordem social concreta sem prejuízo de esta poder vir a ser alterada ou definida de forma diferente pelos órgãos que dirigem essa colectividade ou agrupamento.

Porém, para que a autonomia das escolas seja uma realidade é premente reforçar a necessidade de articulação em vários domínios no que concerne ao processo de transferência de competências para as escolas. Barroso (1995, p.39) chama essa atenção ao afirmar que o reforço de autonomia da escola:

Não pode ser definido de um modo isolado... deve ser articulado com medidas a tomar noutros domínios: reorganização e redefinição funcional do aparelho de Estado, a nível central e regional; processo de transferência de competências para as autarquias; corresponsabilização da sociedade local na prestação do serviço público... através de múltiplas parcerias de natureza sócio-educativa.

Na perspectiva deste autor, a autonomia das escolas tratar-se-á sempre de uma autonomia relativa, dado estar sujeita aos poderes de superintendência e tutela do Estado-Administração, ao qual cabe a função de garantir a coerência nacional, a equidade dos serviços e democraticidade, preservando e aumentando o seu papel regulador.

Formosinho (1998) torna presente que a autonomia diverge da independência e permite desvios em relação às normas do sistema educativo. Nesta linha, o Estado determina os objectivos, corrige os desequilíbrios e as desigualdades, desempenhando um papel de acompanhamento, como um efectivo parceiro educativo, distanciando-se do simples papel regulamentador.

Consequentemente, o conceito de autonomia apresenta um contexto diverso do ponto de vista jurídico-administrativo, dependendo da natureza da actividade sobre a qual incide, podendo falar-se em “autonomia política, autonomia administrativa, autonomia financeira, autonomia pedagógica e autonomia científica” (Idem, p.46), as quais representam as diferentes modalidades de autonomia. Neste sentido, a autonomia dos estabelecimentos de ensino constitui um factor importante no desenvolvimento de iniciativas locais, uma vez que permite maior liberdade no trabalho dos professores. É revestida por diferentes aspectos, manifestando-se primeiramente na gestão de recursos.

À luz do mesmo autor, a autonomia política consiste em dispor do poder de orientação política, da criação de leis, da escolha dos governantes, implicando necessariamente a descentralização. A autonomia administrativa surge do exercício da função jurídica – administrativa que consiste na prática de diversos actos administrativos, traduzindo-se no poder de regulamentar (produzir normas; gerar receitas próprias e aplicá-las segundo um orçamento elaborado livremente; gerir património e, finalmente, recrutar livremente pessoas para os seus serviços). A autonomia científica refere a capacidade de criar currículos, pela sua livre escolha e pela possibilidade de investigação e divulgação. A autonomia pedagógica inclui a escolha dos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, bem como a escolha do sistema de avaliação, dos órgãos de gestão intermédia, das estruturas pedagógicas e da definição da sua composição e respectivas competências.

Pretende-se que o projecto educativo, tal como afirma Rocha (1996), possa contribuir, de algum modo, para que a escola ganhe, finalmente, no nosso país, o direito à cidadania organizacional e à centralidade efectiva na reforma educativa.

Como refere Delors (2005, p.148) a noção de “projecto de Escola”, em certos países, mostra bem esta vontade de alcançar um conjunto de objectivos que permitam melhorar a vida da instituição escolar e a qualidade de ensino”, garantindo a sua autonomia, através da adopção de uma atitude aberta, perante a mudança.

Como se tem vindo a desenvolver, a educação, em geral, e o acto educativo, em particular centram-se no desenvolvimento da pessoa humana, sendo que o regime de autonomia permite que as escolas, através do seu Projecto, façam opções educativas e pedagógicas, de acordo com a realidade local e os princípios gerais das políticas educativas, como é normal no estado de direito.

Assim, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada pela Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19.09, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, tem-se presente uma ideia específica de Homem, de Sociedade, de Educação, de Escola, de Professores e de Alunos, que estão na génese dos seus princípios, sendo que a legislação portuguesa aponta no sentido de convergência de sinergias para o “desenvolvimento integral desta ideia de homem” (Lindinho, 2003).

A própria Constituição da República Portuguesa, em vigor, estipula que a República Portuguesa se rege por princípios éticos, sendo que nos artigos 1.º e 73.º se sustenta que ela “é baseada na dignidade da pessoa humana e que está empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária, devendo a educação, a que todos têm direito, contribuir para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”. A mesma Constituição, ao longo do seu articulado explicita diversos valores e/ou direitos, dos quais, pela sua relevância na educação, se salientam: liberdade, justiça, paz, tolerância e compreensão mútua, solidariedade, participação cívica, trabalho, família, maternidade e paternidade, educação, saúde, património cultural, natureza e recursos naturais (Miranda, 1976).

Na mesma linha de valores, a LBSE explicita no n.º 2 do artigo 1.º e no n.º 1 do artigo 47.º que o desenvolvimento da personalidade deve ser integral, contemplando os domínios cognitivo, afectivo, estético, físico e motor, social e moral.

Analisando a LBSE, constata-se que, no seu articulado, estão explícitos valores e atitudes que o Relatório da Comissão Executiva do grupo coordenador para o estudo da Formação, Pessoas e Social, no quadro do Desenvolvimento Curricular dos Ensinos Básico e Secundário (1989) considera quatro grupos de atitudes, indissociáveis entre si, referidas ao “eu” em “si mesmo”, à “alteridade” do “eu”, à “cidadania” do “eu” e à “universalidade” do “eu”, da forma que melhor seguidamente se descreve:

- a) Referidas ao “Eu em Si Mesmo”: sentido do ser autónomo livre e responsável; sentido de iniciativa; sentido de realização pessoal; sentido de trabalho como realização pessoal; confiança em si mesmo; descoberta dos interesses e aptidões pessoais; curiosidade científica; espírito crítico e reflexivo; disponibilidade à mudança; gosto pela actualização permanente; abertura aos diferentes saberes; atitude reflexiva quanto a

valores espirituais, estéticos e morais; sentido de responsabilidade moral e do carácter.

- b) Referidas à “Alteridade do Eu”: respeito pelos outros – o conhecimento é direito à diferença; abertura ao diálogo e livre troca de opiniões; cooperação; solidariedade.
- c) Referidas à “Cidadania do Eu”: sentido da responsabilidade social e cívica; sentido da dimensão do trabalho; espírito crítico e criativo, empenhado no progresso do país; apreço pelos valores de identidade nacional (língua, cultura, história...).
- d) Referidas à “Universalidade do Eu”: sentido da dimensão humana do trabalho; sentido do humanismo; sentido da solidariedade e cooperação internacionais; abertura às culturas dos diferentes povos.

A tudo o que foi dito, subjaz algo não dito, mas que, evidentemente, se tem de pressupor, e todos devem fazê-lo, para que não falte inteligibilidade. O pressuposto é a própria noção de valor. De facto, tudo isto só tem sentido se se partir do princípio de que a cultura é um valor, a educação é um valor, o homem e a pessoa são valores. Tudo isto só tem sentido para um ser que valorize, que crie valores e aprecie segundo valores (Reboul, 2000).

E se a educação é um valor, um outro aspecto é saber que valores norteiam a educação em Portugal. Em que valores se fundam e que valores se procuram realizar? Ou, por outra, quais os objectivos, fins ou finalidades fundamentais que a educação persegue e prossegue?

Em síntese, o ordenamento jurídico português permite, através do regime de autonomia das escolas, e da construção do seu projecto educativo, a implementação da pedagogia Waldorf, sendo certo que persistem muitas e diversas resistências à mudança.

Partir-se-á, seguidamente à análise empírica que retrata as especificidades pedagógico-funcionais no Ideário Waldorf, da Escola Artística Waldorf, localizada no Porto e do Jardim-de-infância Waldorf, localizado em Alfragide.

---

CAPÍTULO IV

**FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA E  
PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO**

---

## **Capítulo IV – Fundamentação da Metodologia e procedimentos de investigação**

### **1. Delimitação do Problema**

“A Pedagogia Waldorf: um contributo para a Educação em Portugal” – reveste-se de uma importância considerável, tendo em conta as dinâmicas globais de educação, a lógica e as tensões internas da própria comunidade educativa e os desafios com que a política educativa se confronta.

A revisão da literatura específica alerta para um conjunto de factores determinantes de resposta/alternativa à crise educacional sentida nas escolas portuguesas, principalmente pelos docentes que delas fazem parte, no que concerne ao sentimento de desajuste do modelo de escola actualmente preconizado perante a sociedade, tendo sido possível encontrar um modelo de escola de cunho inovador que contém propostas ideológicas, pedagógicas, filosóficas, ... que incitam à sua análise e reflexão.

Julga-se, pois, de interesse, analisar o problema num contexto filosófico-social e educativo que muito influi na actividade/atitude educativa de todos os profissionais da educação.

Assim, à luz da definição do problema em estudo – Que contributo dá a Pedagogia Waldorf para a Educação em Portugal? – propõe-se analisar a importância do ensino Waldorf, como promotor da prática artística, dado que o modelo pedagógico actualmente definido nas escolas, ainda funciona em termos mecanicistas, assente na memória, no exame e na nota.

### **2. Objectivos do Estudo**

Numa altura em que se busca uma visão optimista de resposta/alternativa à crise educacional sentida nas escolas portuguesas, principalmente pelos docentes que delas fazem parte, no que concerne ao sentimento de desajuste do modelo de escola actualmente preconizado perante a sociedade de informação, julga-se importante reflectir sobre o modelo de escola Waldorf, de cunho inovador com as

suas propostas ideológicas, pedagógicas, filosóficas, ... que incitam à sua análise. Deste modo, em consonância e à luz da definição do problema em estudo – Que contributo dá a Pedagogia Waldorf para a Educação em Portugal? – propõe-se prosseguir alguns objectivos:

- Compreender a Pedagogia Waldorf no seu todo
- Verificar o reconhecimento e o valor da pedagogia Waldorf
- Perceber a reacção da comunidade, em geral, face à existência desta pedagogia
- Conhecer os contributos e as expectativas dos educadores Waldorf, relativamente à pedagogia implementada;
- Conhecer o ideário desta pedagogia e o seu enquadramento na actual Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Conhecer as vantagens deste tipo de pedagogia
- Reflectir sobre a pertinência na implementação desta pedagogia no sistema educativo português.

Para além dos objectivos já apontados, relacionados com a pertinência e actualidade do tema em questão, outros há, de natureza pessoal e profissional que poderão constituir um incentivo à prossecução da tarefa em estudo, nomeadamente: a auto-realização profissional; a realimentação da curiosidade intelectual dos educadores/docentes pelos problemas educacionais e o alargar conhecimento acerca da importância das pedagogias alternativas, tendo em conta os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, a própria Constituição da República e os direitos do Homem, como pessoa e como cidadão.

### **3. Opções Metodológicas**

Esta investigação enquadra-se no paradigma da investigação qualitativa, com recurso à entrevista semi-directiva (ou clínica ou estruturada) em que o inquiridor determina previamente os temas sobre os quais inquire, com uma ordem e forma deixada ao seu critério. A expressão “investigação qualitativa” só começou a ser usada depois de 1960 mas tem vindo a ganhar relevo como estratégia de investigação, no estudo das questões educacionais. Tendo por base uma

perspectiva hermenêutica e interpretativa, ou seja, a partir da indução permite compreender os fenómenos, nomeadamente os fenómenos educativos.

Segundo Ludke & André (1986, p.18) o estudo qualitativo desenvolve-se “numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e localiza a realidade de forma completa e contextualizada”. Neste contexto, torna-se relevante conhecer os pareceres dos educadores, que ajudam a compreender a vivência e visão educativa que possuem, as mudanças ocorridas dos diferentes níveis e as suas relações interpessoais, contextualizadas num tempo e num espaço real.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.47) a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais:

O ambiente natural constitui a fonte directa de dados, sendo o investigador o instrumento principal dessa recolha de dados; a sua principal preocupação é descrever e só secundariamente analisar, minuciosamente, os dados recolhidos; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelo produto, ou seja a questão fundamental é todo o processo, o que aconteceu, como aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle, e não com o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; o significado das coisas, ou seja, o porquê, o quê e o como é vital na abordagem qualitativa.

No entanto, “nem todos os estudos que se consideraria qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência” (Ibidem).

Nesta linha de ideias, admite-se a existência de quatro fases na investigação qualitativa, que se tornam fundamentais: uma fase de preparação, planificando e reflectindo acerca das etapas seguintes; uma fase de trabalho de campo e, por fim, uma fase analítica e informativa. Tendo em conta as fases anteriormente descritas, constituiu uma preocupação a realização de uma pesquisa bibliográfica credível e actual, que ajudasse a preparar as fases seguintes. Essa recolha serviu de apoio à organização de um guião (em anexo), que serviu de base à realização das entrevistas. Numa segunda fase, passou-se ao trabalho de campo, realizando as entrevistas.

Considera-se que a entrevista é a que melhor se enquadra neste estudo, pois, é através do discurso dos entrevistados que se busca o verdadeiro sentido por eles atribuído à educação e particularmente à Pedagogia Waldorf. Por isso, é assumida a posição de investigadora interpretativa, uma vez que procuramos

compreender, sem avaliar, as posições e argumentos apresentados pelos entrevistados, para justificarem a sua opinião.

Tendo em conta que qualquer metodologia deve ser escolhida de acordo com os objectivos traçados para a investigação, bem como, de acordo com o tipo de resultados que se espera e o tipo de análise que se pretende efectuar, considera-se que o recurso à entrevista semi-estruturada, entre outras, seria o mais viável, uma vez que os entrevistados terão os mesmos pontos de referência. Além disso, permite “alguma cumplicidade entre o entrevistador e o entrevistado, facilitando o desenvolvimento da entrevista. Estas entrevistas permitem também uma maior flexibilidade no desenvolvimento, uma vês que permitem, ao entrevistado, exprimir-se com alguma profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.194).

Tratando-se e uma processo bastante aprofundado e detalhado, fica-se com “a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135), permitindo aceder aos pensamentos dos entrevistados, através da expressão, das “suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, (d)as suas interpretações ou (d)as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.194).

Relativamente à entrevista, procedeu-se à sua estrutura, seleccionando os temas a abordar, as escolas/jardins onde seria aplicada, o tempo disponível e o universo dos entrevistados. Em sequência, elaborou-se um guião (anexo1) constituído por um conjunto ordenado de questões semi-abertas, ou seja, parte da resposta fixa e outra livre, contendo os assuntos a tratar.

No que concerne à preparação da entrevista, teve-se o cuidado de utilizar uma linguagem acessível, as questões claras, simples e curtas, de modo a facilitar a compreensão dos conceitos a abordar, os quais iam de encontro às realidades vividas pelos entrevistados.

As entrevistas decorreram durante o mês de Julho, nos locais de trabalho dos entrevistados, de forma individual, demorando, conforme os casos, entre 1 hora a 3 horas. De forma a preservar o anonimato pessoal dos entrevistados e do próprio local de trabalho, os nomes apresentados não corresponderão à realidade, apenas as funções desempenhadas por eles. Atribuiu-se, então, como nomes dos entrevistados as letras A, B, C e como instituições que representam, as seguintes

“Escola das Virtudes Waldorf”, “Projecto Waldorf” e “Jardim-de-Infância Waldorf”, respectivamente.

#### **4. Caracterização da Amostra**

Encarando esta investigação como uma oportunidade para reflectir sobre o papel da educação nos dias de hoje e sobre as respostas alternativas ao ensino actualmente preconizado nas escolas públicas, circunscreve-se ao grupo profissional que trabalha seguindo o ideário preconizado por Rudolf Steiner, nas Escolas Waldorf.

Dadas as características deste estudo e tendo em conta a trajectória de existência dos projectos Waldorf, optou-se por seleccionar três entrevistados, identificados por A, B, C, seguindo os seguintes critérios:

- Ter experiência num projecto baseado nos princípios da Pedagogia Waldorf.
- Ter desempenhado funções de educador/professor ou de direcção em estabelecimentos de Pedagogia Waldorf.
- Interesse em serem entrevistados.

Decidiu-se que se deveria agrupar as diferentes entrevistas, tratando-se da mesma questão, com o objectivo de se poder, sempre que possível, fazer ao mesmo tempo um estudo comparativo das práticas, das opiniões e das atitudes, dos profissionais ligados ao ensino alternativo Waldorf, em diferentes projectos, funções e localidades. No próximo capítulo apresentar-se-ão as características dos entrevistados e a consequente análise das entrevistas.

Salienta-se que foram cumpridos os critérios de selecção da amostra para o presente estudo.

##### **4.1. Caracterização contextual da “Escola das Virtudes Waldorf”, situada no Porto**

Implantada no centro histórico da cidade do Porto, num edifício de raiz setecentista (com fachada prolongada por muro encimado por estatuetas em granito

atribuídas a Nicolau Nasoni) e voltada ao ocidente com o Atlântico no horizonte e o Rio Douro a seus pés, a “Escola das Virtudes Waldorf” prossegue a experiência iniciada em 1982 com a Cooperativa de Ensino Waldorf que lhe deu existência e que, durante mais de uma década, desenvolveu experiências alternativas de formação na área das artes plásticas e do design, sob influência e como resultado da “aventura” pedagógica ensaiada pelo movimento de artistas, professores e intelectuais que, na década de sessenta, deu corpo à Cooperativa Waldorf do Porto, denominado comumente Ensino Waldorf: unidade e diversidade, experimentação e abertura à inovação, aprendizagem em vez de burocracia, convívio contra a indiferença, preocupação pelos problemas individuais, a todos os níveis, ousadia artística no seio de rigor científico.

Esta “Escola das Virtudes Waldorf” mantém um relacionamento privilegiado e de grande afinidade com a Escola Superior Artística do Porto, devido às gratificantes experiências no recente passado comum, nomeadamente no sucesso do Curso de Ingresso no Ensino Superior Artístico (C.I.E.S.A.) que deu origem à Constituição da Cooperativa titular da Escola.

Mantendo em funcionamento cinco cursos profissionais para outros tantos sectores de actividade com incidência artística, hoje, a “Escola das Virtudes Waldorf”, enquadra-se perfeitamente neste sub-sistema de ensino tutelado pelo Ministério da Educação. Numa clara perspectiva de formação para o desenvolvimento de novas gerações de jovens técnicos e, fiel às suas ideias fundadoras, a esta escola procura fazer do espaço-escola um lugar favorável ao emergir das potencialidades de cada um para a afirmação da sua identidade e autonomia, da criatividade individual e invenção colectiva, de rigor científico e competência técnica.

A definição dos cursos da “Escola das Virtudes Waldorf”, o estabelecimento dos seus currículos e a elaboração de grande parte dos programas das suas disciplinas foram realizados no interior da mesma. Alguns programas das disciplinas das áreas artística e técnica foram desenvolvidos pelos seus professores, tendo mais tarde sido alargados a outras escolas com currículos semelhantes.

Uma nova atitude perante o ensino da arte foi sempre um princípio fundamental deste Ensino que se estendeu à “Escola Profissional Waldorf”. O conceito de que o desenho é algo que se aprende, e não apenas para que se tem

ou não jeito, aliado à estimulação da criatividade são a razão de ser do “Ensino Profissional Waldorf”.

Assim, esta Escola, encontrando-se vocacionada inteiramente para a área artística, aborda o ensino profissional numa perspectiva que privilegia o desenvolvimento das capacidades criativas e das competências técnicas, aliada a uma forte preparação pessoal e profissional numa perspectiva transdisciplinar e de integração de saberes, com vista à formação de trabalhadores adaptados a um mundo do trabalho em rápida mutação e, ao mesmo tempo, de cidadãos activos e participativos na sociedade.

Procurando formar jovens que possam também dar continuidade aos seus estudos no ensino superior, a “Escola das Virtudes Waldorf”, ao mesmo tempo que atribui uma grande importância às disciplinas de carácter científico, procura que os seus formandos obtenham uma formação técnica de qualidade, visando responder às necessidades de formação do tecido social da região norte ao nível de quadros médios, numa área que se reveste de particular significado na actualidade, visto que o desenvolvimento da nossa região passa por uma grande aposta no design e no desenho de projecto, vertentes mais carenciadas no tecido empresarial envolvente.

Para além de uma formação em contexto de trabalho, e considerando que o futuro dos profissionais que estamos a formar passa, não só pela angariação de um emprego, mas pelo desenvolvimento da sua capacidade de trabalho que poderá ser realizada sob a forma independente de prestação de serviços, procura-se dar grande importância à informação e formação, pelo gabinete da Unidade de Inserção na Vida Activa (UNIVA), com vista à associação de jovens para a criação de micro-empresas ou cooperativas de prestação de serviços.

Na formação profissional desenvolvida na “Escola das Virtudes Waldorf”, desempenha um papel importante a Prova de Aptidão Profissional (P.A.P.), cujos trabalhos realizados pelos alunos e avaliados por um júri constituído não apenas por professores mas, também, por técnicos ligados ao mundo empresarial e sócio-profissional, são expostos no final do ano lectivo em local de grande público - Mercado Ferreira Borges, Museu do Carro Eléctrico, Casa das Artes, Casa da Companhia, Alfândega do Porto, nas instalações da “Escola das Virtudes Waldorf”, a par de um Desfile de Moda que têm sido formas eficazes de evidenciar as competências dos nossos alunos e, simultaneamente o melhor passaporte para o

mercado de trabalho, reconhecidas que têm sido a qualidade dos trabalhos apresentados.

#### **4.2. “Jardim-de-Infância Waldorf”, em Alfragide**

O Jardim-de-infância Waldorf situa-se numa vivenda rodeada por um amplo jardim com árvores. Para além de um grupo de Jardim-de-infância com 20 crianças, compreendidas entre os 3 e os 6 anos, tem também um berçário com 6 bebés e um grupo de creche com 10 crianças de idades compreendidas entre a aquisição da marcha firme e os 3 anos.

Os ritmos do mundo e os ritmos da criança orientam o dia-a-dia do Jardim-de-Infância Waldorf. Aqui, com base na pedagogia Waldorf, dá-se a maior importância à imaginação que ao intelecto, aos brinquedos simples feitos com materiais naturais do que às máquinas de plástico.

Neste espaço educativo, as crianças encontram um ambiente que lhes permite desenvolver a imaginação, a confiança, a vontade, indispensáveis nesta fase pré-escolar em que a experiência do mundo está ainda muito ligada ao seu próprio ser.

Neste Jardim-de-infância acredita-se que o melhor ambiente para a criança pequena se desenvolver é a atmosfera familiar onde a mãe cozinha, canta e cuida com amor. Por isso, com uma família em que os pais e os educadores actuem em sintonia na tarefa de sentir e entender a criança, estabelecendo laços de confiança de modo a ajudá-la a desenvolver-se de forma integral e feliz.

O princípio básico é o da imitação: é o que a educadora faz e sobretudo a forma como o faz que actua, decisivamente, como aspecto formador. Evitam-se formas de autoridade exteriormente impostas (confronto, reprimenda directa), contribuindo-se, desta forma para o fortalecimento da vontade da criança, permitindo um clima de segurança afectiva e criando uma relação de confiança e respeito mútuo.

Os ritmos da natureza – a noite e o dia e contracção e a expansão do pulmão na respiração – são aplicados ao desenvolvimento da criança e à rotina diária do Jardim-de-infância. As sequências repetem-se diariamente, mudando apenas o conteúdo das aprendizagens modelagem em cera de abelhas, Eurytmia, fabrico de

pão, pintura, limpeza/manutenção, sempre com a preocupação de não sobrecarregar as crianças.

## **5. Técnicas de Recolha de Dados**

Para a problemática em estudo, a entrevista foi o instrumento utilizado na recolha de dados, sendo o mais adequado às circunstâncias.

Após o contacto directo com os educadores que satisfaziam as características e os critérios definidos, convidou-se para uma entrevista. Foi-lhes, então, comunicado que esta se inseria num estudo que se propôs realizar, com vista à obtenção do mestrado e, através do qual procurar compreender o ensino alternativo Waldorf e o contributo deste para a educação em Portugal, no sentido de revelar os factores que mais se destacam na crise educacional dos dias de hoje.

Antes da realização das mesmas, recorreu-se à elaboração de um guião de entrevista servindo de base à realização da mesma, constituído por um conjunto ordenado de questões semi-abertas, ou seja, parte da resposta fixa e outra livre. Depois de elaborado e organizado, procedeu-se à sua testagem, realizando-se uma entrevista que serviu de pré-teste, o que permitiu ajustar a sequência, a pertinência e a linguagem utilizada na formulação das questões.

Procedeu-se à marcação do tempo e do espaço onde iriam decorrer as entrevistas. As mesmas tiveram de ser realizadas de forma faseada, uma vez que o tempo era restrito, desenvolvendo uma parte num dia e outra no dia seguinte.

Como instrumento de recolha de dados usou-se os meios de comunicação *on-line*, tendo sido de mútuo acordo.

Neste ambiente, sem perturbações, criou-se um clima de à vontade e descontração, estabelecendo-se uma relação de compreensão, empatia, facilitação e abertura ao outro que, na opinião de Poirier (1999) se convertem em condições importantes, a fim de criar um clima de confiança no entrevistado. De facto, não se pode ignorar que o entrevistador, como pessoa, poderá sempre influenciar naquilo que o entrevistado diz e como o diz, por isso, foi tida em conta essa possível influência pelo cuidado com que foram feitas e redigidas as perguntas.

## 6. Análise e Tratamento de Dados

Considerando a metodologia adoptada nesta investigação, é intenção optar pelas verbalizações extraídas das entrevistas dos entrevistados.

Após as gravações, as entrevistas foram transcritas integralmente, “processo cansativo e moroso, mas não menosprezável, pelo contrário, minucioso, embora fragmentado, com discursos produzidos, e inegável utilidade na apreensão e na penetração do sentido do discurso produzido” (Terrasêca, 1996, p.121). De seguida, procede-se à leitura pormenorizada de cada entrevista, permitindo estabelecer um “contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (Idem, p.96). Nesta linha de ideias, Lopes (1993) ao salientar a opinião de L'Écuyer (1990), considera que esta fase do trabalho, que compreende a leitura integral de todos os dados disponíveis, é um passo muito importante em todo o processo de análise. Posteriormente, deu-se oportunidade aos entrevistados a possibilidade de, também eles, lerem e comentarem o seu próprio trabalho.

Da pré-leitura e análise das entrevistas, resultou a formação de um *corpus*, ou seja, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1995, p.96), recorrendo, muitas vezes, a escolhas e algumas regras, tais como, a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência.

Após uma leitura aprofundada e exaustiva do *corpus*, procedeu-se à elaboração dos tópicos mais relevantes do discurso e à expressão de sentidos contidos nos discursos dos entrevistados.

A análise dos dados será feita através da elaboração de alguns quadros, sempre que se justifique, de acordo com os conteúdos traçados no guião e com excertos das entrevistas, para ilustrar as expressões dos próprios entrevistados, com o objectivo de permitir que se ouça a voz de cada um, visto que, ao trazer as marcas da oralidade, acrescenta cor ao que é dito pela investigadora. Este processo irá permitir estabelecer, sempre que possível, comparações entre os educadores, seguidores da mesma pedagogia, de acordo com a amostra definida. Sempre que seja oportuno, será estabelecida a comparação dos resultados obtidos na investigação com outros obtidos por investigadores na respectiva área de investigação.

---

CAPÍTULO V  
**TESTEMUNHOS PARA A HISTÓRIA**

---

## Capítulo V – TESTEMUNHOS PARA A HISTÓRIA

### Introdução

A escolha da amostra recaiu sobre o actual director executivo da “Escola das Virtudes Waldorf”, localizada no Porto, sobre o professor do extinto “Projecto Waldorf”, dirigido para as crianças, no mesmo local e sobre a directora pedagógica e educadora do “Jardim-de-Infância Waldorf”, em Alfragide, por preencherem os requisitos definidos nessa mesma amostra. Efectivamente as pessoas entrevistadas ajustam-se ao perfil definido na escolha da amostra deste estudo empírico.

De salientar que, se tratam de três pessoas conhecedoras da Pedagogia Waldorf, com papel activo nessa pedagogia o que é, também, uma mais valia, no âmbito da prossecução dos objectivos deste trabalho.

Considerando a disponibilidade, a prontidão, a gentileza e a cordialidade com que colaboraram na entrevista para este estudo, é pertinente manifestar o apreço e agradecer essas atitudes, expressando, também, que continuem a desempenhar com sucesso os seus papeis de profissionais empenhados na prestação de serviços educativos às crianças e/ou à educação, na construção de uma sociedade melhor.

Dado a sua inovação e pioneirismo em Portugal, registaram-se e analisaram-se, de seguida, os seus “testemunhos para a história”.

## 2. Análise Qualitativa

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto (Vala, 2003).

No estudo das entrevistas recorreu-se à sua comparação. Analisou-se em simultâneo a questão, a partir do guião comum a todas as entrevistas e as três respostas atribuídas para essa mesma questão. Decidiu-se tratar os resultados brutos e construir uma informação mais condensada o que permite uma análise temática.

A apresentação dos dados compreende 4 conjuntos que representam os blocos do guião A, B, C e D (Anexo 1).

Cada conjunto é formado por algumas perguntas, de acordo com as respostas obtidas.

Como foram elaboradas três entrevistas, cada pergunta tem três respostas que se identificam por A, B, C.

No sentido de preservar a identidade das instituições a que cada um dos entrevistados pertencem ou pertenceram, foram criados nomes que não correspondem à identidade real. Ressalve-se, porém, que todos têm a sua génese nos princípios Waldorf, de acordo com a temática em estudo.

Caracterização dos entrevistados: foi possível, com os dados obtidos, elaborar um quadro com a caracterização dos entrevistados (quadro 07)

**Quadro 07 – Características dos Entrevistados**

<b>Nome</b>	<b>Funções</b>	<b>Projecto Waldorf</b>	<b>Ano de Implementação do Projecto</b>
Entrevistado A	Director Executivo da Instituição Waldorf, situada no Porto	Escola Waldorf e do extinto projecto Waldorf, criado para crianças, localizados na cidade do Porto.	Como projecto de ensino formal, implementou-se em 1982, porém deu seguimento processo iniciado em 1980, como ensino informal.
Entrevistado B	Docente do Projecto Waldorf, actualmente inexistente	Projecto Waldorf, criado para crianças, actualmente extinto.	Como projecto de ensino formal, implementou-se em 1982, porém deu seguimento processo iniciado em 1980, como ensino informal.
Entrevistada C	Directora Pedagógica e Educadora do JI Waldorf, situado em Alfragide.	Jardim-de-Infância Waldorf, localizado em Alfragide	Surgiu em 1984, pela iniciativa da Associação de Pais para o Desenvolvimento de um Ensino, segundo Rudolf Steiner.

## **BLOCO A – RAZÕES/ MOTIVAÇÕES DA PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO WALDORF**

### **A1 – Como surgiu a Ideia do “Projecto/ JI Waldorf”?**

A - *Por proposta do Doutor Jacinto Rodrigues, quando se discutiam no seio da “Cooperativa Waldorf” as formas de concretizar o projecto de formação humanística pela via da arte, desde a pré-primária até ao ensino superior.*

B - *Eu trabalhei no período correspondente aos três últimos anos do “Projecto Waldorf”, não estou, por isso, relacionado com a sua génese. Posso dizer, contudo, que o “Projecto Waldorf” era, ao tempo, uma das três escolas com autonomia pedagógica que lhe era reconhecida devido ao projecto que aí se animava. Isto implicava que a escola tinha direito a subvenções financeiras, sendo os seus alunos obrigados a realizar, por exemplo, exames no fim do 4º ano de escolaridade. Tal autonomia devia-se ao facto do “Projecto Waldorf” atribuir um valor decisivo às áreas de educação e de expressão artística, fruto do seu vínculo espiritual à Pedagogia Waldorf. Assim, a par do trabalho nas denominadas áreas curriculares tradicionais, havia um espaço e um tempo de intervenção equivalente em actividades nos domínios da Informática, do Cinema de Animação, da Expressão Plástica, da Expressão Dramática, etc. Estamos a falar de uma escola que funcionou durante a década de 80 do século passado, que hoje seria uma «escola a tempo inteiro», ainda que pudesse servir de referência a esse projecto, quer por via da organização flexível que permitia respostas inusitadas que tinham em conta as oportunidades educativas dos contextos e das situações, bem como as vivências e alguns dos desejos de exploração das crianças, quer por via da qualificação das pessoas que aí trabalhavam, quer por via do processo de animação pedagógica que se animava.*

C - *A ideia deste projecto de surgiu de um grupo de professores e pais interessados em desenvolver este tipo de pedagogia no nosso país. Os professores, tendo adquirido formação em Pedagogia Waldorf no estrangeiro, nomeadamente em Inglaterra, ambicionavam poder desenvolvê-la cá; os pais, tendo vivido também no*

*estrangeiro (Alemanha) onde tomaram contacto com esta pedagogia, queriam uma escola em Portugal para os seus filhos. Desses interesses que se complementavam, surgiu em 1984 a “Associação de Pais para o Desenvolvimento de um Ensino segundo Rudolf Steiner”.*

Pode-se considerar que existe uniformidade de opiniões, dado que os princípios da pedagogia Waldorf assentam na liberdade de ensino, privilegiando também a componente artística como expressão da liberdade.

**A2 – O que motivou a participação neste projecto? O que levou a construir o JI nesta pedagogia?**

*A – O facto de possibilitar uma fusão entre o ensino formal e o ensino artístico.*

*B - O “Projecto Waldorf” era uma escola do Ensino Particular e Cooperativo, integrada na “Escola das Virtudes Waldorf”.*

*C - Para além do que foi dito anteriormente, a convicção profunda de que a Pedagogia Waldorf e a ideia de ser humano que lhe está subjacente são o caminho para a formação de um ser humano verdadeiramente livre.*

Esta questão vem complementar a anterior, reafirmando-se o valor de pessoa, por u lado, e a formação pela/na arte.

## **BLOCO B – INÍCIO DO PROJECTO**

**B1 – Em que ano e contexto surgiu o Projecto Waldorf/ JI Waldorf?**

*A – Como projecto de ensino formal em 1982, com a criação das cooperativas de “Ensino Artístico Waldorf”, dando seguimento ao processo iniciado em 1980 no seio da “Cooperativa Waldorf”, de ensino informal.*

*B – Estamos a falar de uma escola que funcionou durante a década de 80 do século passado, até aos princípios dos anos 90.*

*C – Surgiu em 1984 com a “Associação de Pais para o Desenvolvimento de um Ensino segundo Rudolf Steiner”. Os professores, tendo adquirido formação em Pedagogia Waldorf no estrangeiro, nomeadamente em Inglaterra, ambicionavam poder desenvolvê-la cá; os pais, tendo vivido também no estrangeiro (Alemanha) onde tomaram contacto com esta pedagogia, queriam uma escola em Portugal para os seus filhos.*

Verifica-se que há conformidade na década em que iniciaram a educação Waldorf, nas instituições em estudo, ou seja ambas tiveram início formal a partir de 1980, pesa embora, actualmente apenas existir o “JI Waldorf”, fundado em 1984.

## **B2 – Para que público-alvo?**

*A - Crianças oriundas da classe média e classe média-alta, devido ao grau de informação das suas famílias, e crianças com necessidades educativas especiais.*

*B – O “Projecto Waldorf” tinha crianças em idade pré-escolar e no que, hoje, se designa por 1º Ciclo do Ensino Básico.*

*C – O público-alvo deste projecto foram as crianças das pessoas que o impulsionaram, bem como todas as crianças cujos pais se encontravam descontentes com o ensino oficial e procuravam uma visão mais “alternativa” da educação. Ainda hoje é este o público-alvo.*

Nesta questão, verifica-se que os pais/encarregados de educação possuíam algum peso na criação do espaço educativo Waldorf, na medida em que eram eles que buscavam este tipo de pedagogia alternativa, como resposta aos anseios que tinham e às necessidades das suas crianças, as quais se encontravam com idades compreendidas às que iniciam o pré-escolar, principalmente no caso de “JI Waldorf” e do primeiro ciclo no “Projecto Waldorf”.

## BLOCO C – DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO

### C1 – Quais os pontos fortes do “Projecto/ JI Waldorf”?

A – *A comunicação entre as crianças e os jovens e adolescentes, em virtude da partilha de espaços com o ensino secundário e o ensino superior.*

B – *Creio que no “Projecto Waldorf” o importante era o clima educativo que aí se vivia. Um clima que permitia às crianças assumir um protagonismo raro, sem que isso significasse que os educadores e os professores se demitissem quer de ser adultos, quer de ser educadores e professores. Havia um clima de grande abertura entre todos e de relacionamento positivo, sem que se abdicasse da exigência e do rigor que, neste caso, não eram critérios externos aos alunos ou, apenas, instrumentos de selecção académica. Era o rigor e a exigência necessários à apropriação de um dado património cultural, o qual, neste caso, não se circunscrevia somente à Matemática, à Língua Materna e ao Estudo do Meio, mas também às vivências e experiências que as áreas de expressão artística permitem potenciar. Era, também, um espaço intergeracional, onde conviviam as crianças com os jovens que frequentavam os cursos que a Cooperativa desenvolvia (Design, Animação Cultural, Teatro, etc.) e isto constituía um factor educacional relevante. Outro factor a valorizar diz respeito ao facto de haver um projecto, nem sempre tão explícito como o deveria ser, que encontrava em Rudolf Steiner e na Pedagogia Waldorf uma das suas referências fundamentais. Não era a única, mas era certamente uma das mais relevantes. As intenções educativas do “Projecto Waldorf”, a sua organização, a sua proposta para o exterior estavam marcadas por este facto.*

C – *Considero que um dos pontos fortes nesta pedagogia e neste Jardim-de-infância seja o facto de cada criança poder expressar e manifestar a sua própria individualidade, enquanto ser único no seu processo de desenvolvimento, onde o medo e a dúvida não têm lugar.*

O clima educativo deste tipo de pedagogia, baseada nos princípios defendidos por Rudolf Steiner, é o que se destaca das opiniões dos três entrevistados, bem como a manifestação da individualidade da criança, enquanto ser único. Por outro lado, os

entrevistados A e B realçam, comumente que o clima intergeracional era um excelente e relevante factor educacional.

**C2 – Quais as principais dificuldades/obstáculos sentidos? E que dificuldades encontram na actual política educativa portuguesa?**

*A – Os poucos recursos materiais e as insuficiências de financiamento e a incompreensão da tutela perante o projecto educativo.*

*No contexto em que o projecto foi vivido (entre 1982 e 1992), não havia ainda condições subjectivas para a sua existência. O Ministério não foi capaz de compreender a importância da partilha entre os diferentes sectores de ensino, fazendo sair legislação a impedir a utilização comum dos espaços.*

*B – As dificuldades que íamos sentido são de diversos tipos. Tínhamos aquelas que diziam respeito aos problemas financeiros da escola, na medida em que as mensalidades estavam longe de cobrir as despesas com um corpo de educadores tão amplo e variado. Tínhamos o problema da autonomia pedagógica que obrigava os nossos alunos finalistas a terem que fazer o já referido exame no final do 4º ano. Tínhamos, também, alguns problemas pedagógicos fruto de um conjunto de equívocos sobre os quais vale a pena falar. O equívoco em torno das competências da criatividade, pensando-se que estas eram desenvolvidas, sobretudo, pelas actividades na área da Educação e das Expressões Artísticas. O equívoco em torno da influência da Escola, a qual era pensada de uma forma excessivamente determinista. Acreditava-se que aquele tipo de educação iria gerar adultos mais vocacionados para as actividades artísticas, gente mais autónoma e capaz de assumir um modo de estar no mundo diferente, como se a Escola tudo pudesse e não houvesse outras fontes de influência sobre os nossos comportamentos. Por outro o lado, havia questões do foro pedagógico, no domínio da escrita e da leitura, da matemática e do Estudo do Meio que importava enfrentar, já que continuavam reféns do que nós designamos por Pedagogia Tradicional. De resto era uma escola com os problemas comuns a todas as escolas, problemas entre professores, que lá se iam resolvendo, problemas com encarregados de educação que se iam gerindo, problemas com a administração, problemas com alunos que nem sempre aprendiam com nós gostaríamos que aprendessem. Tal como em muitas outras*

*escolas também nós, por vezes, parecíamos desejar que os alunos aprendessem sozinhos, o que não deixa de ser um paradoxo, porque se isso acontecesse para que é que precisariam de nós?*

*Por outro lado, tendo em conta a actual política educativa portuguesa, não é possível comparar a década de 80/90 com o tempo em que hoje vivemos. Creio que nessa altura possuíamos, para o melhor e para o pior, uma margem de manobra que hoje se estreitou. Apesar de toda a conversa sobre autonomia, construção de projectos educativos ou de projectos curriculares a profissão docente tende a proletarizar-se, no momento em que as decisões que competem aos professores tendem a ser assumidas por outros. Claro que os professores têm uma quota parte de responsabilidade neste estado de coisas, já que delegam, muitas vezes, as suas responsabilidades noutros actores da cena educativa. Nesse aspecto há coisas em comum entre esse tempo e o tempo actual. As políticas educativas são um factor de influência a considerar, mas não são tão determinantes como alguns nos querem fazer crer. Há um espaço profissional que diz respeito aos professores e que estes terão que entender como um espaço de afirmação. No caso do “Projecto Waldorf” a autonomia pedagógica permitia-nos fazer coisas únicas e singulares, ainda que eu acredite que mesmo sem esse contrato seria possível ter realizado uma parte substancial do que, afinal, fomos realizando. Ou seja, não foi a política educativa dos governos de então que nos impediu, bem pelo contrário, de fazer o que quer que seja. Veja-se, por exemplo, a importância que assumiram as áreas de Educação e Expressão Artísticas no programa educativo da escola. Havia um programa e a valorização pública do mesmo. Hoje é que me parece que as coisas são diferentes. Em nome da necessidade de se valorizarem as áreas das expressões, fez-se tudo o que não se devia fazer com a estrutura que o ME propôs para as Actividades de Enriquecimento Curricular.*

*C – As diferentes posturas face à infância por parte de outros agentes educativos. Quanto à actual política educativa portuguesa, a resposta é nenhuma. Somos ainda um mundo à parte.*

Relativamente a esta questão, o entrevistado A refere como principal obstáculo a atitude ministerial que impediu a prossecução do “Projecto Waldorf”, ao impedir, legalmente, a partilha entre os diferentes sectores de ensino, obrigando a fechar o

sector de ensino ligado às crianças, dada a proibição da partilha intergeracional que se realizava. O entrevistado B refere que as dificuldades eram de diversa ordem, ou seja, problemas financeiros, autonomia pedagógica que obrigava os alunos do 4º ano a realizarem o exame final de ciclo, problemas de equívocos pedagógicos e de aplicação metodológica por parte dos professores, essencialmente. Por outro lado, ao contrário do entrevistado A, refere que a política educativa dos governos não impediu o desenvolvimento deste ensino, dado que a autonomia pedagógica permitia ao professores fazer coisas únicas e singulares.

No que concerne ao testemunho da entrevistada C, apenas referiu como obstáculos a visão nada construtiva por parte de alguns agentes educativos.

Considera-se premente referenciar que, após pesquisas realizadas, no que concerne ao “JI Waldorf”, os educadores receberam formação específica, no estrangeiro, para implementar este tipo de pedagogia. Quanto ao Projecto Waldorf, os educadores não tiveram essa formação, apenas eram escolhidos mediante o seu perfil, enquanto profissionais apaixonados pela arte de educar.

### **C3 – Onde pensa que pode melhorar este tipo de pedagogia?**

*A – Actualmente, o “Projecto Waldorf” não existe. Mas, se nos fosse permitido recriá-lo, iríamos reforçar o peso da educação informal, com a introdução de novas artes no projecto e o alargamento para o domínio ambiental, que não foi inicialmente concretizado por ausência de meios.*

B – Sem resposta.

*C – A possibilidade de melhorar está sempre na Auto-Educação. Quem promove e aplica esta Pedagogia pode e deve sempre evoluir para melhor.*

Sobre esta questão, o entrevistado B não se pronunciou. Já o entrevistado A manifesta perspectivas na recriação do “Projecto Waldorf”, porém no que concerne à introdução de novas artes e do domínio ambiental, enquanto que a entrevistada A considera premente a melhoria das práticas, pela formação pessoal e continuada dos agentes educativos Waldorf.

#### **C4 – Qual a participação que os alunos têm/tiveram?**

*A – Na definição dos trabalhos a realizar, e na aprendizagem da responsabilidade.*

*B – No «Projecto Waldorf» a participação dos alunos nas áreas de Expressão Artística era um elemento decisivo do projecto. Não creio que se possa promover a educação de quem quer que seja neste domínio se os alunos não tiverem espaço para se exprimirem, para avaliarem o trabalho realizado, para partilharem. Isto não significa que os professores não são decisivos. Claro que o são, mas são-no como organizadores de ambientes, como interlocutores qualificados, como alguém que não faz pelos outros aquilo que aos outros compete fazer.*

*C – Toda. As crianças vivem no presente e onde estão inteiras. A sua participação é plena.*

*Se a pergunta se refere a que por vezes as crianças não aderem todas às mesmas propostas, obviamente que nem sempre estão dispostas a tudo, pelas mais variadas razões.*

Verifica-se, pela análise das respostas, que todos os entrevistados partilham da mesma opinião. Consideram a participação dos alunos plena, considerando a liberdade de cada um.

#### **C5 – Como é que tem sido a integração das crianças no primeiro ciclo e/ou restantes?**

*A – Ocorreu sempre com naturalidade.*

*B – Não tenho dados objectivos para responder a essa pergunta. Hoje, os meus alunos já terminaram a sua formação académica. A grande maioria foi bem sucedida em áreas muito diferentes entre si. Há engenheiros, uma arquitecta, uma astrofísica, psicólogos, gente ligada ao teatro e outros que não fizeram formação universitária. Não descortino um padrão, a não ser o facto de todos serem crianças oriundas de famílias de classe média, cujos pais valorizavam, de facto, as áreas da educação artística como áreas de formação decisivas.*

*C – Depende de cada criança e depende do(a) professor(a) que cada criança encontrar no seu percurso escolar. No entanto, normalmente as nossas crianças estão ávidas de aprender e socialmente estão bem preparadas.*

Em geral, a opinião dos três entrevistados é de que a integração posterior dos seus alunos Waldorf é/foi feita naturalmente, sem problemas.

### **C6 – Que vantagens traz este tipo de pedagogia?**

*A – Uma educação mais completa e integral, com um acentuado desenvolvimento da responsabilidade, da afectividade e da sensibilidade estética.*

*B – Não creio que, hoje, se possa valorizar a Pedagogia Waldorf como uma resposta educativa exclusiva. Steiner tem uma obra e uma reflexão que podemos aproveitar pela riqueza da mesma, mas não aceito que se possa propor um projecto em torno da Antroposofia. Faz sentido, olhar com atenção para alguns dos contributos desta corrente pedagógica, mas não me parece que continue a fazer sentido uma visão pedocêntrica da educação, ainda que seja necessário afirmar a necessidade de uma acção educativa que não se circunscreva a um instrumentalismo que impede as crianças de serem crianças.*

*C – Muitas. Se esta pedagogia for bem aplicada, contribui para que o ser humano se sinta seguro de si, com uma boa auto-estima, com capacidades criativas notáveis, que servem muitas vezes para resolver problemas humanos de várias ordens, com um bom espírito crítico em relação ao mundo, no sentido de se tornar um ser livre!*

As opiniões dos entrevistados A e B são comuns, dado que consideram este tipo de educação como sendo o mais completo e integral, se bem aplicado. Já o entrevistado B é de opinião que a pedagogia Waldorf não constitui o modelo de educação exclusivamente melhor, dado achar que actualmente a “visão pedocêntrica da educação”, não faz sentido.

**C7 – Como foi/tem sido a aceitação deste tipo de ensino na comunidade, em geral, e nos pais, em particular?**

*A – Os pais aceitavam bem, pois reconheciam os resultados da educação. A comunidade em geral e o M.E. em particular, manifestavam algum estranhamento.*

*B – A Pedagogia Waldorf é de tal modo alternativa que não se pode responder a esta questão. Aqueles que podem optar pela mesma fazem-no sabendo o que pretendem. Não é uma proposta de massas, logo a ela aderem, apenas, aqueles que a reconhecem de antemão como uma proposta pertinente.*

*C – Boa.*

No que concerne a esta questão, é unânime que os pais aceitam bem este tipo de ensino, porém isso deve-se ao facto serem estes que buscam este tipo de pedagogia para os seus educandos. Quanto à comunidade em geral, dado a especificidade educativa do modelo Waldorf, manifestam estranheza, perante este ensino.

**C8 – Caso não tenha tido continuidade (tenha cessado) o que falhou?**

*A – O financiamento. O impedimento de partilha comum dos espaços com os outros níveis de ensino, levou à criação de um novo espaço específico para o “Projecto Waldorf”, com o respectivo acréscimo de custos com funcionários, dado não ser mais possível gerir uma partilha comum de recursos materiais e humanos. Visto tratar-se de uma escola pequena, o disparar dos custos determinou a sua inviabilização financeira.*

*B – O «Projecto Waldorf» acabou por razões relacionadas com uma deficiente gestão financeira do projecto que impediu a sua consolidação e desenvolvimento.*

*C – Não se aplica, pois não cessou.*

Esta questão aplica-se apenas aos entrevistados A e B, dada a inexistência actual do “Projecto Waldorf”. Ambos referem como problema a inviabilização financeira sentida na altura e o entrevistado A acrescenta ainda como factor a impossibilidade de partilha comum dos espaços com os outros níveis de ensino, como tinha sido criado inicialmente.

### **C9 – Quais as actividades privilegiadas?**

A – *As artes visuais (desenho, pintura, objectos tridimensionais, cinema de animação).*

B – Sem resposta.

C – *Todas as que têm um verdadeiro sentido para as crianças. Actividades que estejam ligadas aos diferentes ritmos vividos no jardim-de-infância, como as que estão ligadas aos processos que culminam nas festividades (ritmo anual), por exemplo.*

*Considero importante proporcionar um leque diversificado de experiências e vivências boas, belas e verdadeiras que constituam um “bom alimento” para a criança pequena.*

Neste ponto, o entrevistado B não se manifestou. Já o entrevistado A realça as actividades ligadas à arte como actividades privilegiadas, enquanto que a entrevistada C realça a importância da existência de actividades diversificadas, com sentido para as crianças.

### **C10 – As novas tecnologias também têm/tinham lugar, no processo educativo dos alunos?**

A – *Não. Na época, as novas tecnologias da comunicação e informação davam ainda os primeiros passos... não havia Internet. Se fosse hoje, teriam um papel importante na vida da instituição, a exemplo do que acontece na formação inicial de jovens. Contudo, fomos os primeiros a utilizar a tecnologia do cinema com crianças do ensino primário, produzindo filmes de animação.*

B – Sem resposta.

C – Não.

Rudolf Steiner considerava que nos primeiros anos de vida, até à fase da adolescência, as tecnologias não deveriam entrar no processo de ensino das crianças. O entrevistado A revela que na altura do “Projecto Waldorf”, as tecnologias como o computador, etc. não faziam parte do ensino nas crianças, porém admite que actualmente, teriam um papel importante, dada a sua evolução na sociedade (verifica-se pois, uma variância da pedagogia Waldorf, tal como fora criada por Steiner). A entrevistada C é peremptória ao afirmar que não faz parte da educação das crianças a utilização das tecnologias, no ensino.

**C11 – Qual a importância do ensino/inclusão das actividades música, o canto, a fala, e euritmia nos primeiros anos de vida?**

A – *Considero que são fundamentais para a formação integral da pessoa humana. No caso concreto do “Projecto Waldorf”, não as pudemos realizar inteiramente, por dificuldades materiais.*

B – Sem resposta.

C – *Nos primeiros anos de vida o canto é dos mais importantes. Tocar Lira é bom para os bebés também. A música e a Euritmia vêm posteriormente, a partir dos 3 anos. Constituem um grande contributo para a harmonização das forças da vontade e do sentimento da criança do 1º seténio.*

Apenas responderam a esta questão, os entrevistados A e C que consideram importante a inclusão das actividades música, o canto, a fala, e euritmia nos primeiros anos de vida. A entrevistada C vai mais além especificando a importância destas actividades durante o primeiro seténio (dos 0 aos 7 anos, publico-alvo deste JI).

**C12 – Quais as perspectivas de futuro, quanto à implementação desta pedagogia?**

*A – Parecem-nos boas, e penso que a maturidade alcançada pelo país, permite agora uma maior abertura para projectos inovadores, de que é exemplo o sucesso da Escola da Ponte.*

*B – A Pedagogia Waldorf é passado. Faz parte do património pedagógico de que, hoje, dispomos mas não creio que possa ser mais do que isso. É mais importante pela influência implícita que exerce, do que propriamente pela aceitação entusiástica do programa que propõe. Falha pelo seu pedocentrismo e por uma visão excessivamente determinista do desenvolvimento humano. Convém, no entanto, não considerar a minha posição como uma falta de respeito e de reconhecimento da obra de Steiner. Essa obra merecia até uma outra divulgação, pode-nos ajudar, até, a pensar melhor algumas questões com que hoje nos defrontamos, mas é uma proposta do início do séc. XX e nós estamos já no século XXI. Nós, hoje, somos obrigados a saber que nenhuma proposta pedagógica pode decidir por nós o projecto que teremos que desenvolver enquanto professores, daí que a Pedagogia Waldorf só possa ser útil se contribuir para alargar o nosso campo de reflexão sobre as possibilidades educativas de que dispomos.*

*C – Crescer, crescer, crescer. Crescer em consciência e em trabalho conjunto!*

No que respeita a esta questão, verifica-se que os entrevistados A e C se encontram em consonância, por considerarem boas e úteis as perspectivas que têm sobre a educação Waldorf no futuro. Já o entrevistado B apenas considera a pedagogia Waldorf útil se contribuir para o alargamento do campo de reflexão dos educadores/professores, nada mais, dado tratar-se de uma proposta que deu início no século XX.

## BLOCO D – IDEÁRIO

### D1 – Quais os valores, tradições e símbolos Waldorf, praticados?

*A – A complementaridade da formação formal com a formação informal. No nosso caso, a integração das artes visuais, dado não termos meios para mais.*

*B – Da Pedagogia Waldorf creio que só a valorização das áreas de expressão artística é que pode ser considerada como o elemento que permaneceu no projecto que o «Projecto Waldorf» constituiu. A relação com a Natureza, a visão de criança e mesmo alguns dos rituais propostos por Steiner nunca constituíram elementos relevantes e influentes.*

*C – Valores: o Amor, a Amizade, o Respeito, a Reverência, A Paz, o Cuidado pelo Ambiente.*

*Tradições: as festividades adequadas a cada cultura.*

*Símbolos Waldorf: o próprio educador, constitui um símbolo Waldorf.*

Analisando as respostas a esta questão, dos diferentes entrevistados, infere-se que a resposta da entrevistada C vai mais de encontro aos propósitos definidos por Rudolf Steiner, de acordo com as transformações anímico-espirituais no primeiro seténio. O entrevistado B reconhece os princípios propostos por Rudolf Steiner como de especial importância e implementação, porém revela que não foram aplicados no “Projecto Waldorf”. Apenas a arte permaneceu no projecto. O entrevistado A segue a mesma opinião do B.

Revela-se pertinente afirmar que as pessoas entrevistadas relevaram as suas experiências os projectos educativos das escolas com Pedagogia Waldorf e a autonomia pedagógica dessas mesmas escolas. Essa autonomia concedida pelas políticas educativas, em Portugal, a partir de Abril de 1974, permitiu o surgimento de tais projectos, no âmbito da Pedagogia Waldorf.

De relevar, também, que, de acordo com as entrevistas conseguidas, o Jardim-de-infância Waldorf, em Alfragide, e o projecto Waldorf, no Porto, fruto do seu vínculo à Pedagogia Waldorf, concedem um valor decisivo às áreas de educação e de expressão artística, pelo que existe uma especificidade própria deste tipo de pedagogia em relação às artes, a par do trabalho das denominadas áreas curriculares tradicionais.

Os entrevistados referem a existência de actividades nos domínios da Informática, do Cinema de Animação, da Expressão Plástica, da Expressão Dramática, entre outras. De referir que no uso das tecnologias da informação estas instituições distanciam-se dos ideais protagonizados pela Pedagogia Waldorf, o que, se entende, dado que há a necessidade de preparar as crianças e os jovens para a vida, sendo que na contemporaneidade as tecnologias da informação adquiriram um papel preponderante. Tal situação não retira o contributo da Pedagogia Waldorf no sentido de “educar a tempo inteiro” procurando o “desenvolvimento pleno e harmonioso do ser humano”.

Um dos pontos fortes da Pedagogia Waldorf apontado é o clima educativo vivido nas instituições, que permitia às crianças assumir um protagonismo raro na sua educação, “sem que isso significasse que os educadores e os professores se demitissem quer de ser adultos, quer de ser educadores e professores”.

A par do clima de “grande abertura entre todos e de relacionamento positivo”, assumia-se a exigência e o rigor necessários à “apropriação de um dado património cultural”, que para além da Matemática, da Língua Portuguesa e do Estudo do Meio, abrangia as “vivências e experiências que as áreas de expressão artística permitem potenciar”. No “Projecto Waldorf” constituía um factor relevante o “espaço intergeracional, onde conviviam as crianças com os jovens que frequentavam os cursos que a Cooperativa desenvolvia (Design, Animação Cultural, Teatro, etc.)”.

As dificuldades, de diversos tipos, levaram ao encerramento do “Projecto Waldorf”, no entanto no ideário do estabelecimento de ensino que actualmente funciona naquela mesma localidade, permanecem muitos dos traços da Pedagogia

Waldorf, o que demonstra o contributo que aquela pedagogia pode dar para a educação.

As políticas educativas ao nível da concessão da autonomia, que obrigou os alunos do 4.º Ano do “Projecto Waldorf” a exames e uma série de “equivocos” em torno das competências da criatividade e da concepção da Escola de uma “forma excessivamente determinista”, bem como a impossibilidade de manter no mesmo edifício o Jardim-de-infância e outros níveis de ensino acabaram por ditar o encerramento do “Projecto Waldorf”.

Na altura, anos 80 e 90 do século XX, acreditava-se que aquele tipo de educação “iria gerar adultos mais vocacionados para as actividades artísticas”, pessoas mais autónomas e capazes de assumir um modo de estar no mundo diferente.

Cumprir ainda dizer que, de acordo com os entrevistados, da Pedagogia Waldorf permaneceu sobretudo nestes projectos educativos a “valorização das áreas de expressão artística”, sendo que a “relação com a Natureza, a visão de criança e mesmo alguns dos rituais propostos por Steiner nunca constituíram elementos relevantes e influentes”, pelo menos, no “Projecto Waldorf”. Sem dúvida alguma foi, assim, havendo uma adaptação desta pedagogia às circunstâncias concretas encontradas.

As políticas educativas têm permitido a existência destes projectos baseados na Pedagogia Waldorf os quais poderão subsistir desde que sejam capazes de se adaptar aos desafios que a contemporaneidade constantemente vai renovando. Esta situação é central para que a gestão de um qualquer projecto educativo tenha sucesso e se mantenha actualizado, para que a Pedagogia Waldorf não fique, apenas, estática no passado, como um “património pedagógico” mas que possa surgir um contributo importante para a educação e para a construção do ser humano, sendo que para tanto terá de evoluir do que o Dr. Rui Trindade apelida na entrevista concedida de “pedocentrismo” e de uma “visão excessivamente determinista do desenvolvimento humano”.

Em síntese, os projectos educativos estudados em que desenvolveram uma Pedagogia Waldorf revelaram-se respeitadores dos valores fundamentais consagrados na Constituição e na LBSE, pelo que se pode inferir que aquela pedagogia pode ser uma contributo válido e uma mais valia importante na construção da autonomia das escolas e da liberdade de ensinar e de aprender.

### **3. Considerações finais e perspectivas**

A Escola Waldorf de Rudolf Steiner, a exemplo das escolas Waldorf espalhadas pelo Mundo, adopta um currículo comum e um método de ensino baseado na Pedagogia Waldorf, que busca estimular o entusiasmo pelo aprendizado e um desenvolvimento saudável, além de incentivar as faculdades críticas e de julgamento que surgem com a adolescência. Apesar de compartilharem a mesma prática educacional, cada escola Waldorf está inserida numa cultura local, como ocorre com a de Rudolf Steiner, que actua em conformidade com as determinações da lei de cada país.

Introduzida por Rudolf Steiner uma das principais características da pedagogia é a concepção de desenvolvimento do ser humano, criada pelo próprio Rudolf Steiner, que leva em conta as diferentes características das crianças e jovens, segundo a sua idade aproximada. Um mesmo assunto é abordado várias vezes durante o ciclo escolar, mas nunca da mesma maneira, e sempre respeitando a capacidade de compreensão da criança.

Para atingir a formação do ser humano, a pedagogia actua no desenvolvimento físico, anímico e espiritual do aluno, incentivando o querer (agir) através da actividade corpórea das crianças em quase todas as aulas. O sentir é estimulado na constante abordagem artística e nas actividades artesanais específicas para cada idade. O pensar é cultivado paulatinamente, desde a imaginação incentivada através de contos, lendas e mitos – no início da escolaridade –, até ao pensar abstracto rigorosamente científico do Ensino Médio (colegial).

Uma das características marcantes da Pedagogia Waldorf em relação a outros métodos de ensino é o facto de não se exigir ou cultivar precocemente no aluno o pensar abstracto.

Na Rudolf Steiner, almeja-se que todas as aulas sejam uma preparação para a vida real. Procura-se desenvolver nos jovens as qualidades necessárias para que eles saibam lidar e principalmente florescer neste mundo de constantes e velozes mudanças, com criatividade, flexibilidade, responsabilidade e capacidade de questionar.

O jovem, cada vez mais, precisa ser articulado e capaz de se comunicar, tanto abrindo-se para o que os outros têm a dizer como encontrando o caminho

certo para colocar seus pensamentos no mundo. Por isso, a Pedagogia Waldorf permanece revolucionária até os dias de hoje.

Steiner parte da hipótese de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe do mundo.

O homem é concebido como tendo uma existência material e transitória, já que, nessa existência, encontra possibilidades de desenvolver uma identidade espiritual própria e autónoma, pois que o ser humano não nasce com todas as suas aptidões desenvolvidas, sendo portador de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo de sua vida, lutam por desenvolver-se.

O processo pedagógico, através do ensino, actuando durante o desenvolvimento desse ser humano, procura dar as condições, para quem o vivência, de poder vir a definir sua própria vida.

É claro, que esse objectivo para o processo pedagógico pressupõe um currículo concebido de forma diferente do currículo tradicional.

Não se trata de adaptar os alunos para viver em sociedade, às circunstâncias colocadas por ela, e sim, um currículo que esteja voltado para as necessidades evolutivas do ser humano como tal, preparando-o para ser ele mesmo, por isso o pano de fundo desse currículo são as fases de desenvolvimento da criança.

Para tanto, as crianças e jovens, devem familiarizarem-se com a natureza e com a história cultural, pois o presente não está acontecendo agora por factores pré determinados. Os elementos constitutivos do presente podem ser encontrados no passado, ajudando a entender o hoje, e portanto, propiciando condições, para que cada um possa estabelecer o seu próprio rumo/caminho, pois encoraja-se a criatividade, que alimenta a imaginação, procurando conduzir as crianças a um pensamento livre, independente das forças económicas ou imposições de governos.

O ensino teórico é sempre acompanhado pelo prático, com grande enfoque nas actividades corpóreas (acção), artísticas e artesanais, de acordo com a idade dos estudantes; o cultivo das actividades do pensar, inicia-se com o exercício da imaginação, do conhecimento dos contos, lendas e mitos, até gradativamente atingir-se o desenvolvimento do pensamento mais abstracto, teórico e rigorosamente formal, mais ou menos na época de ensino médio. Essa não

exigência de actividades que necessitam de um pensar abstracto muito cedo é também um dos grandes diferenciais em relação a outros métodos de ensino.

Nessa concepção, predomina o exercício e desenvolvimento de habilidades e não do mero acúmulo de informações, cultivando a ciência, a arte e os valores morais e espirituais, organizando os conteúdos curriculares no tempo e no ritmo adequados à situação evolutiva específica.

O Saber, desta forma, não é a finalidade básica da educação, não é o fim último a ser atingido, mas o meio para que o aluno alcance harmonia e estabilidade no seu processo de auto-conhecimento e também do conhecimento da realidade que o cerca.

A Pedagogia Waldorf encontra-se num limiar do seu desenvolvimento, num momento em que se faz necessário criar-se novas imagens. Nos seguidores da pedagogia criada por Steiner, vive a estrutura da escola Waldorf de 12 anos, da forma que ele a instituiu, acalentando este ideal como a uma chama sagrada: todo ser humano sobre a face da terra tem o direito de frequentar a escola até os 19 anos! Assim pois, muitas escolas Waldorf foram fundadas na Europa Central e noutros países do mundo, com a pretensão e a promessa aos pais de conduzir os alunos até a um curso superior, como fazia desde o início a escola-mãe de Stuttgart. Hoje, vivencia-se o quão difícil é conduzir o ensino médio no verdadeiro espírito da pedagogia antroposófica. Sim, muita coisa já se degenerou, corrompeu-se perante a necessidade de se oferecer um certificado de conclusão, o ensino tornou-se vazio, monótono. As escolas de educação de professores estão sobrecarregadas e não encontram seguidores suficientes, nas novas gerações, sendo que alguns seminários de professores estão quase vazios e finalmente já há algum tempo tem vindo a ser diminuto o número de alunos que procuram a escola.

Será possível desprendermo-nos desta imagem primordial? Pode-se desgarrar da luz fulgurante que provém da visão de Steiner e, com o olhar sobre as condições de vida em transformação do país, perceber o vislumbre de uma outra imagem que surge ao longe, provinda da escuridão?

De acordo com o entrevistado A “Escola das Virtudes Waldorf” move-se por um conjunto de finalidades que têm em vista a formação de trabalhadores que, para além de empenhados e competentes, são em primeiro lugar cidadãos conscientes e participativos na vida social, baseados no reconhecimento do “outro” como pessoa humana e no respeito da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Partilhando das finalidades consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo - que estabelece como fins a alcançar no ensino ministrado na “Escola das Virtudes Waldorf” – procura-se ir mais além, com o estabelecimento do projecto educativo da Escola em estudo.

Desde a sua constituição que a “Escola das Virtudes Waldorf” – Cooperativa de Ensino Polivalente e Artístico, C.R.L. tem como objectivo a formação Humana pela via da Arte. Neste sentido foi sempre sua preocupação o desenvolvimento duma formação humanista centrada na conjugação dos valores estéticos e éticos. É nesse sentido que a entidade titular da “Escola das Virtudes Waldorf” é membro associado da UNESCO, procurando dar materialização às suas finalidades fundamentais em torno da defesa dos valores do património cultural da humanidade.

Estes desígnios da “Escola das Virtudes Waldorf”- Cooperativa de Ensino Polivalente e Artístico, C.R.L., foram inteiramente assumidos por esta Escola.

A Liberdade, a Responsabilidade e a Tolerância são os valores éticos fundamentais duma sociedade democrática que se procura transmitir aos alunos, pela própria vivência desses valores. Liberdade de pensamento, expressão e criação. Responsabilidade perante a sociedade, a humanidade e a própria vida - pelos actos praticados e omitidos e o dever de participação efectiva e activa. Tolerância para com os outros, para com as ideias e culturas diferentes, no respeito e convivência sadia com outras formas de ser, estar, fazer, sentir e viver a vida sócio-cultural, política, religiosa e artística.

O despertar da sensibilidade estética – o aprender a ver, a ouvir, a sentir e a comunicar – são uma primeira razão de ser deste ensino, num processo de estimulação contínua da actividade de criação dos nossos alunos.

O respeito pelo Património Cultural e Natural da Humanidade - numa cidade considerada Património Mundial da Humanidade - é outro dos vectores de acção. A sensibilização para a necessidade de participação activa na defesa e preservação do ambiente social, natural e cultural é, para todos, um imperativo ético.

Pretendendo-se uma relação professor – aluno baseada na afectividade, contra quaisquer preconceitos pedagógicos e assente na concepção de que a escola é a vida e não apenas a preparação para a vida, a escola em estudo privilegia a ideia segundo a qual tanto alunos como professores têm sempre algo a aprender e a transmitir.

Uma nova pedagogia assente na experimentação é a preocupação fundamental deste ensino. Uma verdadeira aprendizagem só se faz fazendo. Reconhecendo o papel que a teoria desempenha, esta deve encontrar-se perfeitamente articulada com a prática. Só procurando pôr em acção os conceitos nos apercebemos das dificuldades e os apreendemos em plenitude. A troca de experiências e o desenvolvimento de contactos com outros povos, outras culturas, outras escolas são alguns dos objectivos, através da participação em projectos comuns a outras escolas e de intercâmbios internacionais.

No ensino profissional, estão claramente presentes estas ideias-chave.

Procura-se formar cidadãos que podem optar pela continuidade dos seus estudos ou pela via do mercado de trabalho, porque se encontram aptos para desenvolver qualquer uma destas actividades. Cidadãos conscientes e responsáveis aptos para assumir as suas responsabilidades sociais e profissionais, na sociedade ou no emprego. Cidadãos aptos a expressarem a sua criação ou execução artística. Cidadãos aptos a lutarem pela defesa do património cultural e natural da sua região ou país. Cidadãos confiantes nas suas capacidades e aptos a enfrentarem os grandes desafios do futuro.

O ensino profissional da “Escola das Virtudes Waldorf” é orientado para o desenvolvimento de uma vocação artística. Assim sendo, conscientes de que é necessário conhecer o processo produtivo para nos apercebermos dos problemas e dificuldades de execução dos projectos concebidos, atribui-se uma grande importância às práticas oficinais. Por isso, todos os trabalhos de P.A.P. são inteiramente concebidos e executados pelos alunos desta escola, no espaço da mesma.

Em conclusão pode-se afirmar que a “Escola das Virtudes Waldorf” presta uma formação profissional assente nos seguintes vectores: Formação da cidadania, baseada no respeito da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, na defesa da Liberdade e na prática da Tolerância; Formação artística assente no desenvolvimento da criatividade e da capacidade de desenhar e experimentar; Formação cultural e ambiental orientada para a preservação do Património Cultural e do Ambiente Natural e Social, em conformidade com os objectivos da UNESCO e de outras Organizações Não Governamentais; Prática pedagógica inovadora assente numa perspectiva activa do aluno e no desenvolvimento de uma relação

afectiva professor-aluno; Formação profissional valorizadora das dimensões da concepção artística e execução prática.

A pedagogia Waldorf encontra-se em desenvolvimento, um século passou-se, desde a sua existência, mas ao qual outros se seguirão. Tudo aquilo que no momento se lamenta e se encara como indícios de decadência da escola Waldorf, deve-se em grande parte à pouca aposta do Ministério que tutela a Educação. É esperado que os sintomas de crise possam, entretanto, gerar uma mudança, no sentido da direcção ideológico-filosófica que todos procuramos e que vai de encontro à dignificação do ser enquanto Homem e cidadão. O que é certo é que o pão se multiplica!

---

## CONCLUSÃO

---

## CONCLUSÃO

Ao longo desta investigação, que teve como pano de fundo questionar que contributo dá a Pedagogia Waldorf para a Educação em Portugal, foi possível traçar alguns pressupostos que poderão constituir a base para o sucesso da integração deste modelo educativo alternativo que preconiza uma sociedade tolerante, consciente, responsável e humana, não sendo por acaso que o número de instituições baseadas na pedagogia Waldorf têm vindo a aumentar em Portugal e no mundo.

A reforma e o desenvolvimento do sistema educativo têm estado na agenda política e social, desde 1986. Nos últimos anos, foi possível generalizar o acesso à educação, criar condições de funcionamento das escolas, estabilizar e dignificar o exercício da profissão docente, imprimir novas dinâmicas na prática de ensino e aprendizagem, procurando-se criar as condições básicas para a consolidação da reforma, de forma a promover a realização pessoal, social e ocupacional das gerações mais jovens.

O conceito generalizado do que é preconizado para a educação nas escolas em Portugal traduz-se por desenvolver a personalidade, o carácter e as competências de cada um, ajudar a descobrir e a desenvolver os talentos, permitir a cada um atingir o seu máximo potencial de realização pessoal, levar a melhorar a qualidade das suas próprias vidas, por um lado, e integrar o indivíduo na sociedade, prepará-lo para a vida activa, dando-lhe sentido de realização pessoal e tornando-o, ao mesmo tempo, socialmente útil, por outro, corresponde um tanto ao ideal que se espera que a escola realize. Afirma-se ser competência das escolas a promoção do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista.

Estes dois tipos de preparação para a vida – preparar o indivíduo para que ele se realize enquanto pessoa, e fornecer-lhe as ferramentas para que ele seja um elemento socialmente útil, mediante a aquisição de competências que têm uso no domínio da actividade laboral e ocupacional – originam tipos diferentes de funções e de comportamentos dentro da actividade escolar.

Por um lado, os agentes educativos proclamam que é função essencial da escola educar para a igualdade, a liberdade, a responsabilidade, a autonomia, o espírito democrático e pluralista, os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, a livre troca de opiniões, a criatividade, entre outros, que fazem do ser humano, um

ser único e diferente, que deve ser respeitado desde o momento que nasce, daí o reconhecimento de que a função da educação é a função mestra em relação à qual, qualquer outra lhe deve estar subordinada.

Deste modo, a referida função assume-se, então, como nobre, razão de ser da escola e da actividade dos seus agentes de educação e ensino.

Porém, a realidade mostra-nos que assim não acontece e que a certificação domina, cada vez mais, a actividade escolar, se necessário mesmo em detrimento da pura actividade educativa e das aprendizagens a realizar pelos alunos ao longo do seu percurso escolar.

De facto, as interpretações sobre a crise escolar e as propostas para a sua solução são efectivamente muito diversas. Deparamo-nos com uma grande diversidade de situações no domínio da educação, como também noutros domínios de funcionamento da sociedade.

A aceitação crescente da certificação escolar no mundo de trabalho contém, implicitamente, o reconhecimento que a escola forma os seus alunos, e de que esta formação é, pelo menos potencialmente, utilizável como capacidade para a actividade ocupacional.

Assim, a educação foi-se despojando das paixões e da sensibilidade que a deveriam caracterizar.

De facto, verifica-se que a educação infantil tende a privilegiar o estudo do ensino das línguas, das ciências naturais, a problemática da avaliação e a política educativa, constatando-se uma diminuição, na prática, da importância do estudo da problemática do desenvolvimento psicológico e das dimensões relacionais das práticas educativas, ao mesmo tempo que se tende a valorizar as suas dimensões instrumentais (práticas de ensino e práticas avaliativas).

É inegável o apontar da educação, da formação e do conhecimento como as chaves-mestras do desenvolvimento humano. A massificação da educação coincide com uma mudança de forma da escola. A escola para todos, ao abrir as suas portas a novos públicos escolares, em todos os ciclos de ensino, está a significar uma realidade qualitativamente distinta, com a qual todos os intervenientes educativos ainda demonstram dificuldade em lidar.

Assim, a escola e o nosso sistema escolar, parecem viver uma dupla crise. De regulação, porque não cumpre eficazmente o seu papel de integração social. De emancipação porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas

camadas sociais para quem a frequência de um curso constituíam a melhor ferramenta que podiam legar aos seus filhos.

Em Portugal, assim como noutros países europeus, procurou-se responder a esta nova realidade com reformas educativas sucessivas que, paradoxalmente, parecem gerar mais e maiores sinais de crise e de mal-estar, afectando seriamente a credibilidade da escola e o valor das suas aprendizagens.

A reforma educativa, iniciada em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e terminada em 1995 com a generalização a todos os anos de escolaridade de novos planos curriculares, tem vindo a testar um processo típico de mudança, que, embora deixando uma sensação de frustração, conduziram, pelo menos ao nível do discurso, a uma mudança de lógica, que foi abrindo espaço a uma lógica de inovação.

Assim, procura, de facto, definir um modelo de cidadão a ser educado e que, por isso, dará certamente origem à definição de correspondente modelo educativo.

Preconiza-se, então, a criação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, com espírito democrático e pluralista, respeitadores dos outros, das suas ideias e das suas culturas, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões, críticos e criativos em relação ao meio social, capaz de uma reflexão consciente sobre os valores espirituais estéticos, morais e cívicos, possuidor de capacidade para o trabalho e a vida activa e ainda para a utilização criativa dos tempos livres.

Verifica-se que a aposta na educação, é hoje, mais do que nunca, um imperativo ético, cultural, social e político, mas é também uma questão de sentido de Estado e de lucidez estrutural e conjuntural.

Nesta linha de ideias, comprova-se, pelo estudo realizado que a pedagogia Waldorf contribui para a educação em Portugal, na medida em que promove a participação activa e criativa dos alunos e a livre iniciativa dos mesmos; promove o crescimento e responsabilização pessoal; desenvolve as relações interpessoais; explora o mundo das ideias, desenvolvendo o seu conhecimento, capacidades e qualidades próprias; favorece a integração social dos alunos/crianças; promove o espírito comunitário.

A rápida evolução a que temos vindo a assistir em todos os domínios, impõe necessariamente modificações a nível da educação formal, ou seja da própria escola.

Como se sabe, o grande centro da educação é o educando, enquanto realidade eminentemente digna e valiosa ao serviço da qual se ordena e realiza todo o processo educativo.

Ora a dignidade e o valor da pessoa humana reduzem-se a palavras vãs se não se reconhecerem como intrínsecas à pessoa a liberdade e a autonomia. O homem em conquista permanente de espaços de liberdade, constitui o sujeito transcendente de todo o processo educativo e a autonomia pessoal é a consequência directa de todo um percurso de formação da personalidade humana. A aposta mais complexa e mais nuclear da educação moderna é educar para a liberdade e para a autonomia.

A marcha do Homem é, na sua própria essência, uma caminhada de liberdade, de perfectibilidade, de procura da verdade que há em si próprio.

A verdade só pode surgir como resultado de uma busca e de uma luta que cada um de nós tem que travar consigo próprio por sua conta e risco, é esse o sentido da sentença délfica invocada por Sócrates: "Conhece-te a ti próprio...".

A educação deve ajudar a desenvolver as pessoas naquilo que mais as caracteriza como pessoas, isto é na autonomia e na liberdade. A educação deve permitir ao indivíduo abrir os seus horizontes e sentir-se plenamente membro da comunidade humana. Neste sentido, será possível considerar o contrário, uma verdadeira educação pois conduz o indivíduo ao isolamento, não permitindo o desenvolvimento pleno da sua personalidade.

Objectiva-se, então a construção de novas competências por parte dos professores, especificamente no plano de gestão do currículo, dado que os professores sempre foram treinados a cumprir os programas nacionais das disciplinas, fazendo-o através do manual escolar adoptado, segundo cargas horárias determinadas superiormente.

A necessidade de elaborar projectos curriculares de escola e de turma, significa, inequivocamente, uma ruptura nas formas de gestão do currículo por parte dos professores, dando-lhes maior autonomia mas transferindo para eles grande parte das responsabilidades relativamente à qualidade das aprendizagens e ao combate ao insucesso e abandono escolares.

Como tal, esta medida deveria ser acompanhada de muito perto por parte da administração educativa, criando condições de formação aos professores (principalmente, em contexto de trabalho) e fornecendo às escolas apoios

especializados no campo da organização e do desenvolvimento curricular, permitindo também a criação de modelos educativos alternativos, uma escola diferente, onde os objectivos preconizados na nossa Lei de Bases do Sistema Educativo e na Constituição da Republica sejam concretizados e procurem dar resposta aos anseios sentidos pelo homem, em particular e pela sociedade, em geral.

Pela análise dos objectivos e repetidos discursos políticos, verifica-se que existe uma clara preocupação no que concerne ao combate do atraso significativo relativamente aos países centrais no espaço europeu e no primeiro mundo, o que está a conduzir a uma mudança de forma da escola, ou seja, os valores consolidados ao longo de mais de um século, as regras e os objectivos que presidiram à construção da escola tal como foi sendo conhecida, ao longo dos percursos escolares, estão definitivamente em crise. Daí que assistimos, cada vez mais, que a agenda pública fixada pelos *mass media*, esteja particularmente centrada em duas questões: a violência e a indisciplina escolares, verificada sobretudo nas periferias das grandes cidades; e a qualidade das aprendizagens na escola massificada dos nossos dias.

Tudo isto exige uma forte atenção dos responsáveis políticos e dos investigadores do campo social.

Agora, ser professor tornou-se, ainda mais acentuadamente nos tempos que correm, uma profissão de risco. Por outro lado, os alunos e a sociedade em geral revelam-se insatisfeitos.

Alguns sociólogos consideram a existência de uma *epidemia política*, impulsionada por poderosos agentes globalizadores, de que a OCDE constitui o mais significativo *think tank* mundial. As reformas da educação tornaram-se uma obsessão dos governos nos mais distintos lugares no sistema mundial, com situações políticas e sociais bem distintas, dominando, neste contexto, a competitividade, a prestação de contas e a performatividade. A continuar assim, a escola/educação poderão por em causa os pilares verdadeiramente importantes na criação de uma sociedade justa, participativa, democrática, solidária .... Fazendo com que a educação deixe de ser um direito social e de bem-estar individual e público.

No sentido de realçar a importância dos valores, do saber ser, do saber estar com os outros, ... e até de eliminar a frustração e desmotivação sentida pelos

professores, em que se tem constatado pela afirmação da maioria, que sentem que *nunca trabalharam tanto para ver tão poucos resultados no seu trabalho*, mas antes pelo contrário, valorizar o seu papel, em que sejam eles mesmos a querer e sentir necessidade de (re)adaptarem-se às exigências da sociedade, procurando formações, cursos, que os façam sentir mais úteis e com valor, e que entendam para que servem, afinal, e qual o seu papel, em todo o processo educativo, buscou-se na Escola Waldorf, criada por Rudolf Steiner, uma resposta a esta problemática.

A Escola Waldorf apresenta-se, então, como alternativa ao sistema/modelo educativo vigente, tratando-se de um tipo de pedagogia que busca valorizar o ser, bem como um regime de liberdade de ensino no que se refere às metas da educação (deve haver a possibilidade de conceber essas metas da forma mais ampla possível. A escola Waldorf pretende ser algo mais do que as escolas tradicionais); ao método pedagógico (sendo pelo seu método que se distingue das outras escolas); e ao currículo (não significando, com isto, que as matérias exigidas pelos programas oficiais de ensino não sejam aí leccionadas, significa, pelo contrário, que matérias/disciplinas adicionais possam ser incluídas no seu programa, e sobretudo que cabe à escola determinar a época em que as matérias devem ser ensinadas).

Verifica-se, assim, que nos três aspectos supracitados (metas da educação; método pedagógico e currículo), cada escola Waldorf deve ser autónoma e não sofrer a influência de qualquer órgão oficial, mas antes receber apoios e incentivos.

Toda a educação, em todas as instituições, em todo o território português, é regulada pela acção político-governamental mediada pelo Ministério da Educação. As iniciativas e instituições que não se sujeitarem a esta coordenação, seja quais forem as razões e as especificidades em causa, não fazem parte do sistema educativo definido e regulado na Lei, com todas as implicações previsíveis.

Deste modo, fica irrecusavelmente definida a impossibilidade legal da existência de modelos educativos, nomeadamente escolares, de estrutura, finalidades e conteúdos diferenciados regionalmente. O sistema assume-se como único e uniforme para todo o território nacional, em que para os ensinos básico e secundário os planos curriculares são nacionais, podendo, contudo, existir leves variações regionais, bem como a permissão do ensino doméstico, no primeiro ciclo.

Encontram-se pontos convergentes na nossa Lei de Bases do Sistema Educativo e nos princípios da Pedagogia Waldorf, nomeadamente no que se refere

à meta estabelecida por ambos: proporcionar à criança e ao jovem o desabrochar harmonioso de todas as suas capacidades, considerando as esferas física, emocional e espiritual do ser humano, com vista a um desenvolvimento integral.

Importa, pois, proporcionar à sociedade humana a formação de jovens dotados de grande criatividade, discernimento e auto-consciência, capazes de contribuir positivamente para os destinos do mundo, à medida que compreendam o seu próprio sentido existencial.

Evidencia-se, como tal, a necessidade da reconfiguração das escolas como organizações educativas e como lugares de formação e inovação, não só para os alunos, mas também para os próprios professores.

"Ensinar é Amar". O amor não é apenas uma palavra, mas sim o acontecimento soberano da vida humana, centro de toda e qualquer teoria educativa.

O amor é o segredo da Pedagogia, pautando toda a sua actividade de educador e de professor.

Importa analisar os perfis que os jovens apresentam à saída da escolaridade obrigatória que cada um foi obrigado a frequentar, de acordo com as leis e objectivos do seu país, independentemente da extensão desta escolaridade ou da idade do jovem no final da formação de base.

Assim, torna-se premente otimizar as situações organizativas de trabalho como potenciais contextos de formação e inovação, de modo que se propiciem dinâmicas que possibilitem a mudança da organização.

A escola é, pois, o pilar central da melhoria, das paixões e da sensibilidade.

A escola cinzenta, fechada, estática, uniforme, conformista, deverá dar lugar a uma escola aberta, criativa, humanizante, o que poderá ocorrer se formos capazes de identificar as causas profundas que estão por trás de uma instituição que, em muitos aspectos, deixou de ter condições para "competir" com os outros "mecanismos" que inter-actuam com a criança e com o adolescente no seu percurso escolar.

De facto, a educação é e será sempre uma aventura, onde se correm riscos, porque é uma realização do homem na liberdade e na opção, mas é uma aventura que vale a pena, pois é a procura do modelo mais adequado de homem para cada momento e para cada cultura. Pressupõe uma antropologia e uma filosofia e nesse sentido pode-se dizer que é um compromisso com o passado, o presente e o futuro.

Em síntese, a Pedagogia Waldorf contribui para a educação em Portugal, enquanto modelo educativo inovador e promotor da liberdade, da responsabilidade, do respeito pelo outro e por si mesmo. Efectivamente, a concepção de homem, que temos actualmente, leva a um novo conceito de educação, tratando-se de uma educação personalizada. Hoje, a educação não pode reduzir-se à transmissão e aquisição de conhecimentos, mas tem que abarcar a pessoa toda, devendo ser uma educação integral, que responda às necessidades do educando, no sentido do desenvolvimento de todas as suas faculdades.

Não é esse o caminho que tem vindo a apontar a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (pelo menos teoricamente) e os artistas da educação – os professores e os alunos – apaixonados pelo que fazem?

---

## **BIBLIOGRAFIA**

---

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- ALVES, A. (2001). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: ASA.
- ALVES, José M. (1999). *Autonomia, participação e liderança*. **Correio pedagógico**, **43**, pp. 15-32.
- ALVES-PINTO, Conceição (2001). *Socialização e identidade*, in **Ser professor no limiar do séc. XXI**. Manuela Teixeira (org.). Porto: ISET, pp. 20-80.
- ANDRADE, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- ÁRIES, Philippe (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- AZEVEDO, Joaquim (2001). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre a política educativa*. Porto: ASA.
- BARDIN, L. (1995). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARFIELD, Owen (2002). *Introducing Rudolf Steiner. Ed Anthroposophical Society, in America em 1995*. trad. feita por Valdemar W. Setzer – Southern Cross Review.
- BENAVENTE, Ana (2006). *A Pessoa, Ser Humano*. Diapositivos utilizados no âmbito do módulo **Desigualdades e Diferenças na Escola**. Universidade Portucalense: Porto.
- BENTO, Paulo; Queirós, Adelaide e Valente, Isabel (1993). *Desenvolvimento pessoal e social e democracia na escola. Proposta de actividades*. Porto: Porto Editora.

- BERNARDO, Frei (1989). *Religião e Psicologia*. Porto: Edição dos Amigos do Frei Bernardo.
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- BERTALOT, Leonore (2002). *Criança Querida. O dia-a-dia da alfabetização*. São Paulo: Antroposófica.
- BERTRAND, Yves & VALOIS, Paul (1994). *Paradigmas Educacionais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOUGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- BOUDDON, R. & BOURICAUD, F. (1994). *Rôle*, in **Dictionnaire Critique de la Sociologie**. R. Bouddon & Bouricaud (dir.). Paris: Puf, pp. 505-510.
- BOUTINET, J.-Pierre (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRITO, Carlos (1994). *Gestão Escolar Participada - na Escola Todos Somos Gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- CABANAS, Quintana (2002). *Teoria da Educação: Concepção Antinómica da Educação*. Porto: ASA.
- CAMPOS, B.P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- CAMPOS, B.P. (1992). *A formação pessoal e social na reforma educativa portuguesa*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- CAMPOS, J.M. (2005). *Valores, juventud y educación*. Barcelona: educaweb.com.
- CANÁRIO, Rui (org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: EDUCA.
- CANO, Helena (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: La Muralla.

- CANO, Helena (2003). *Organización, Calidad y Diversidad*. Madrid: La Muralla.
- CARITA, A. & ABREU, I. (1994). *A Formação pessoal e social. Desenho curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARNEIRO, Roberto (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: FML.
- CARNEIRO, Roberto (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: FML.
- CARVALHO, Adalberto D. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Adalberto D. (1996). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.
- CARVALHO, Adalberto D. (1998). *Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Afrontamento.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (2002). *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Afrontamento.
- CARVALHO, Luís (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- CASTAÑÉ, Jaime (1981). *El concepto de educación como desarrollo intencional perfectivo*, in **Revista española de pedagogía** (1981). Vol. 39, 154, pp. 161-170.
- CASTRO, Amélia Domingues & CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Orgs.) (2002). *Ensinar a Ensinar – Didáctica para a escola fundamental e média*. São Paulo: Editora Thomsom Learning.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: ME.
- COSTA, Jorge Adelino (1994). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.

- COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES António; VENTURA, Alexandre (org.) (2000). *Estratégia e Liderança nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (org.) (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (org.) (2004). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COUFFIGNAL, L. (1964). *Cibernética y Educación*. Paris: Edition de Minuit, Colección L'homme et la machine.
- COUFFIGNAL, L. (1965). *La Cibernética en la Enseñanza*. México: Editorial Grijalbo.
- DEBESSE, M. (1967). *Les Etapes de L'Education*. Paris: PUF
- DELORS, Jacques (2005). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.
- DEWEY, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- DUARTE, J. F. (1988). *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papyrus.
- ELIADE, Mircea (1999). *O Sagrado e o Profano. A essência das religiões*. Porto: Livros do Brasil
- ESTEVÃO, C. (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: IIE.
- ESTRELA, Maria (2001). *Questões de profissionalidade e profissionalismo docente*, in ***Ser professor no limiar do século XXI***. Manuela Teixeira (org.). Porto: ISET, pp. 113-142.
- FERREIRA, Fernando (2005). *Sociedade Antroposófica Brasileira*. Disponível em:

[http:// www.sab.org.br/pedag-wal/EW-no-mundo.htm](http://www.sab.org.br/pedag-wal/EW-no-mundo.htm)> Acesso em: 20 Set/ 2005.

FICHTE, J. C. (1980). *Sobre o conceito da doutrina da ciência ou da assim chamada filosofia; a doutrina da ciência de 1794*. São Paulo: Abril Cultural - Coleção Os Pensadores.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto: Editora Artmed.

FOSNOT, Catherine (1995). *Professores e alunos questionam-se*. Lisboa: Instituto Piaget.

FORMOSINHO, João (coord.) (1994). *Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica*. Porto: ISET.

FORMOSINHO, João; FERNANDES, A. Sousa; SARMENTO, Manuel; FERREIRA, Fernando (1999). *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.

FORMOSINHO, João e all (1998). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: ASA.

FOURNIER, Louis (2004). *Les Mots des Riches, les Mots des Pauvres*. Paris: Anne.

FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Editora Unesp.

FULLAN, Michael (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: ASA.

GARCIA, Carlos Marcelo (2001). *Formação de Professores : para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GHILARDI, Franco; SPALLAROSSA, Carlo (1991). *Guia para a organização da escola*. Porto: ASA

GOMES, Álvaro (2004). *A Escola*. Porto: Porto Editora.

- GÓMEZ, José C. (1998). *Escuelas y comunidades: realidades plurales, proyectos comunes*. Comunicação no Congresso Internacional *Educación y Diversidad ante el tercer milénio*. Murcia: Universidad de Murcia.
- GRILO, Marçal (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- GUEDES, António José (1999). *Evolucionismo e Educação. A filosofia da educação no positivismo evolucionista de Herbert Spencer*. Porto: ASA.
- GUERRA, Miguel (2002). *Entre bastidores, o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.
- HAECKEL, E. (1990). *História da Ciência Natural*. Porto: Lello Editores.
- HELLER, Agnes. (1982). *Para mudar a vida*. São Paulo : Brasiliense.
- HELVETIUS, Claude-Adriane (1909). *De l'esprit de l'homme, notes maximas et pensées, le bonheur, lettres, appendice, documents, anedocte*. Paris: Mercure de France.
- HEMLEBEN, J. (1989). *Rudolf Steiner*. São Paulo: Antroposófica.
- HIPÓCRATES, (2002). *Conhecer, cuidar, amar: o Juramento e outros textos*. São Paulo: Landy.
- KANT, Emmanuel (1991). *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moonsburger. São Paulo: Editora Nova Cultural.
- KANT, Emmanuel (1993). *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime/Ensaio sobre as doenças mentais*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- KOHAN, Walter Omar (2005). *A infância escolarizada dos modernos*. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto04.htm>>. Acesso em 12/ Dez./ 2005.
- KOHLBERG, Lawrence et MAYER, Rochelle (1972). *Development as the Aim of Education*, in Harvard Educational Review, 42 (November), pp. 449-96.

- KOHLBERG, Lawrence (1975). *The Cognitive Development Approach to Moral Education*, in Phi Delta Kappan, June, pp. 642-67.
- KRISHNAMURTI, J. (2006). *A Educação e o Significado da Vida*. Brasil: Cultrix.
- KÜGELGEN, Helmut Von (1989). *A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica*. São Paulo: Antroposófica.
- LACERDA, Sónia (2002). *Aprender a Ser* in **Revista Fórum Ambienteagir**. Entrevista com Teresa Vasconcelos et all. Fevereiro, pp. 39-41.
- LANZ, Rudolf (1999). *Antroposofia, ciência espiritual moderna. Rudolf Steiner e a constituição da sociedade antroposófica*. São Paulo: Antroposófica.
- LANZ, Rudolf (2000). *A Pedagogia Waldorf, caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica.
- LANZ, Rudolf (2002). *Noções básicas de Antroposofia*. São Paulo: Antroposófica.
- L'ECUYER, R. (1990). *Méthode de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS e concept de soi*. Québec: PUQ.
- LEITE, Carlinda (2000). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*, in **Território educativo**, 7, pp. 20-26.
- LIMA, Licínio C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio e AFONSO, Almerindo (2002). *Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- LINDINHO, Cilene Gomes (2003). *Os poderes na escola: análise das relações de poder da Assembleia de Escolas e do Conselho Executivo*. Braga: Universidade do Minho.
- LOPES, Alice (1993). *A Identidade docente - contribuindo para a sua compreensão*. Porto: FPCEUP.

- LOURENÇO, Orlando (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral e Teoria, Dados e Implicações*. Coimbra: Almedina.
- LÜDKE, Menga; MARLIE, André (1986). *A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MACHADO, António (1989). *Antologia Poética*. Lisboa: Editor Cotovia.
- MAGALHÃES, António M. et STOER, Stephen R. (org) (2006). *Reconfigurações. Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*. Porto: PROFEDIÇÕES.
- MARQUES, Ramiro (2002). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MIRANDA, Jorge (1976). *As Constituições Portuguesas 1822-1826-1838-1911-1933-1976*. Lisboa: Livraria Petrony.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, Integração, Cidadania: documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Dep. de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Dep. de Educação Básica.
- MONTESSORI, Maria et all (2000). *Pedagogias do Século XX*. São Paulo: Artmed.
- MORIN, Edgar (1982). *Ciência com Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- MORIN, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NANZHAO, Zhou (1996). *Interacções entre Educação e Cultura, na Óptica de Desenvolvimento Económico e Humano: Uma Perspectiva Asiática*, in **Educação: um tesouro a descobrir**. Delors (1996). Porto: ASA.

- NATÉRCIO, Afonso (1998). *A Reforma da Administração Escolar – a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- NAVARRO, Montano M<sup>a</sup> José (2001). *La Dirección Escolar en el Marco Socioeducativo Actual*. Cáceres: Univesidad de Extremadura.
- NIETZSCHE, F.(1984) *O Livro do Filósofo*. Trad. Ana Lobo. Porto: Res.
- NÓVOA, António; APPLE, Michael W. (org) (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCDE (1993). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: ASA.
- PACHECO, José Augusto (2001). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Poro Editora.
- PATRÍCIO, Manuel (1997). *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, Manuel (org.) (1997). *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, Heloisa P. (2004). *Algumas considerações sobre a pessoa humana*, [Em linha] Acessível em <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6491>.
- PERRENOUD, Philipe (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: ASA.
- PESSOA, Fernando (2007). *A Mensagem*. Porto: Porto Editora.
- PIAGET, Jean (1989). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- PIRES, Lemos E. (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: ASA.
- PIRES, Lemos E.; FERNANDES, A. Sousa; FORMOSINHO, João (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: ASA.

- POIRIER, H. (1999). *The XeLDA framework. presentation at the Baslow. Workshop on Distributing and Accessing Language Resources*. Lisboa: Gradiva.
- PLATÃO (2001). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*: Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- RATHS, L. et all (1993). *Ensinar a pensar*. Brasil: E.P.U.
- REBOUL, Olivier (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- RENAUT, Alain et all (2004). *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RICOUER, Paul (1986). *A Escola da Filosofia*. Porto: Afrontamento.
- ROCHA, Abel Paiva (1996). *Projecto Educativo de Escola*. Porto: ASA.
- ROCHA, Filipe (1987). *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português. Período de 1820 a 1926*. Aveiro: Livraria Estanque.
- SÁ, Rui Lopes; ZENHA, Reis (2001). *Pedagogia diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA.
- SACRISTÁN, José G. (1990). *Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Comunicação apresentada às Jornadas sobre *Modelos y Estratégias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona.
- SACRISTÁN, José G. (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- SACRISTÁN, José G. (2000). *A Educação Obrigatória – O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- SAMANIEGO, Daniela P.M. (2007). *A Conceção Tomista da Pessoa*, in **Jus Navigandi**. [Em linha] Acessível em <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=560>

- SANTOS, Boaventura de Sousa (2003). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- SANVISENS, Alejandro (1984). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1998). *Autonomia, práticas de regulação das escolas e regulamento interno*, in **Correio Pedagógico**, 37, pp. 3-23.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARRAMONA, Ferrandez (1987). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona. CEAC.
- SARRAMONA, Jaume (1993). *Como entender e aplicar a democracia na escola*. Lisboa: Plátano.
- SAVATER, Fernando (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- SAVIANI, D. (2001). *Escola e Democracia*. Campinas: Papyrus - Autores Associados.
- SERGIOVANNI, Thomas (2004). *Novos caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: ASA.
- SERGIOVANNI, Thomas (2004). *O Mundo da Liderança Escolar: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA
- SILVA, Augusto S. (2002). *Por uma Política de Ideias em Educação*. Porto: ASA.
- SILVA, Fraústo (coordenador) et all. (1987). *Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário*, in **Documentos Preparatórios – 1**. Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- SOUZA, João F. (2001). *Actualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Brasil: Edições Bagaço.
- SOVERAL, Eduardo Abranches (1993). *Ensaio sobre Ética*. Lisboa: I.N.-C.M.

- SUHR, Myong Won (1996). *Abertura de Espírito para uma Vida Melhor*, in **Educação: um tesouro a descobrir**. Delors (1996). Porto: ASA, pp. 225-228.
- SCHEIN, Edgar H. (1991). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- SCHÖN, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*, in **Os professores e a sua formação**. António Nóvoa (Ed) (pp.77-91). Lisboa: Dom Quixote, pp. 77-91.
- SPENCER, H. (1884). *Introduction a la science sociale*. Paris: Mercure de France.
- STEINER, Rudolf (1861-1925). (2006) [Em linha] Acessível em <http://skepdic.com/steiner.html> *What is Anthroposophy?* [Em linha] Acessível em <http://www.waldorfanswers.com/Anthroposophy.htm>
- STEINER, Rudolf (1924). *Anthroposophische Leitsätze*. Dornach 17/02/1924 (GA 26) – tradução de V.W. Stezer. [Em linha] Acessível em <http://www.sab.org.br/antrop/antrop.htm>
- STEINER, Rudolf (1984). *A Filosofia da Liberdade*. São Paulo: Antroposófica.
- STEINER, Rudolf (1997). *Antropologia Meditativa*. São Paulo: Antroposófica
- STEINER, Rudolf (1998). *Teosofia*. São Paulo: Antroposófica.
- STEINER, Rudolf (1999). *A Arte da Educação - III*. São Paulo: Antroposófica.
- STEINER, Rudolf (2000). *A prática pedagógica, segundo o conhecimento científico-espiritual do homem*. São Paulo: Antroposófica.
- STEINER, Rudolf (2001). *A educação da Criança, segundo a Ciência Espiritual*. São Paulo: Antroposófica.

- STEINER, Rudolf (2007). *Os doze Sentidos e os Sete Processos Vitais*. São Paulo; Antroposófica.
- STOER, Stephen R. et all (2001). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento.
- TEDESCO, Juan Carlos (1999). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: colecção FML.
- TEIXEIRA, Manuela (2000). *O Professor e a escola*. Amadora: Mcgraw-Hill.
- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- TEODORO, António; Torres, Carlos A. (orgs.) (2005). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento.
- TERRASÊCA, M. (1996). *Referenciais Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes: Análise dos discursos dos/as professores/as*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto, (policopiado).
- TOMLINSON, Carol Ann; ALLAN, Susan Demirsky (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.
- TORQUATO, Gaudêncio (1991). *Cultura, poder, comunicação e imagem – fundamentos da nova empresa*. São Paulo: Pioneira.
- TORRES, Leonor (1997). *Cultura Organizacional Escolar*. Oeiras: Celta Editora.
- VALA, Jorge (2003). *A Prática da Análise de Conteúdo*, in **Metodologias das Ciências Sociais**. Augusto Santos Silva; José Manuel Madureira Pinto (Org.). Porto: Afrontamento, pp. 108-128.
- VALA, José (1995). *Psicologia social das organizações: estudos em empresas portuguesas*. Lisboa: Celta.

VANDENPLAS, Holper C. (1988). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Almedina.

VEIGA, I.P.A. (Org.) (1998). *Escola: Espaço do projecto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.

VENTURA, Alexandre (2006). *Organização e Gestão escolar. Dipositivos usados nas aulas teóricas*. Aveiro: Departamento das Ciências de Educação da Universidade de Aveiro.

ZABALZA, M. (1996). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española.

ZABALZA, Miguel A (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.

WOHLSTETTER, P.; MOHRMAN, S. (1996). Assessment of school-based management. [On-line].Disponível:  
<http://www.ed.gov/pubs/SER/SchBasedMgmt/index.html>

Portugal, Decreto-Lei nº. 43/89, de 3 de Fevereiro.

Portugal, Decreto-Lei nº. 115/A, de 4 de Março.

Portugal. Decreto-Lei nº. 24/99, de 22 de Abril.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro (Primeira Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, (Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo).

---

**ANEXOS**

---

## ANEXO 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA

<p style="text-align: center;"><b>BLOCO A</b></p> <p>Razões/motivações da participação no projecto Waldorf</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como surgiu a Ideia do “Projecto/ JI Waldorf”?</li> <li>2. O que motivou a participação neste projecto? O que levou a construir o JI nesta pedagogia?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>BLOCO B</b></p> <p>Início do projecto</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em que ano e contexto surgiu o Projecto Waldorf/ JI Waldorf?</li> <li>2. Para que público-alvo?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>BLOCO C</b></p> <p>Desenvolvimento do projecto</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais os pontos fortes do “Projecto/ JI Waldorf”?</li> <li>2. Quais as principais dificuldades/obstáculos sentidos? E que dificuldades encontram na actual política educativa portuguesa?</li> <li>3. Onde pensa que pode melhorar este tipo de pedagogia?</li> <li>4. Qual a participação que os alunos têm/tiveram?</li> <li>5. Como é que tem sido a integração das crianças no primeiro ciclo e/ou restantes?</li> <li>6. Que vantagens traz este tipo de pedagogia?</li> <li>7. Como foi/tem sido a aceitação deste tipo de ensino na comunidade, em geral, e nos pais, em particular?</li> <li>8. Caso não tenha tido continuidade (tenha cessado) o que falhou?</li> <li>9. Quais as actividades privilegiadas?</li> <li>10. As novas tecnologias também têm/tinham lugar, no processo educativo dos alunos?</li> <li>11. Qual a importância do ensino/inclusão das actividades música, o canto, a fala, e eurtmia nos primeiros anos de vida?</li> <li>12. Quais as perspectivas de futuro, quanto à implementação desta pedagogia?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>BLOCO D</b></p> <p>Ideário</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais os valores, tradições e símbolos Waldorf, praticados?</li> </ol>

## ANEXO 2 – ENTREVISTA AO DIRECTOR EXECUTIVO DA “ESCOLA DAS VIRTUDES WALDORF”, LOCALIZADA NO PORTO

Em muito boa hora, foi definido para ser entrevistado, o director executivo da “Escola das Virtudes Waldorf”, situada no Porto.

A pessoa entrevistada, com ligações, pedagógicas e de direcção à “Escola das Virtudes Waldorf”, ajusta-se ao perfil definido na amostra do estudo empírico da actual dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, a apresentar na Universidade Portucalense – Porto, intitulada “A Pedagogia Waldorf: Um contributo para a Educação em Portugal”.

Caracterização do Entrevistado
Nome: Entrevistado A
Funções: Director Executivo e Vice-Presidente da Direcção da “Escola das Virtudes Waldorf”, entidade proprietária do extinto “Projecto Waldorf”.
Situação Profissional: Director da “Escola das Virtudes Waldorf”

1. Como surgiu a ideia do projecto “Projecto Waldorf”?  
*Por proposta do Doutor Jacinto Rodrigues, quando se discutiam no seio da Cooperativa Árvore as formas de concretizar o projecto de formação humanística pela via da arte, desde a pré-primária até ao ensino superior.*
2. Qual era o seu público-alvo?  
*Crianças oriundas da classe média e classe média-alta, devido ao grau de informação das suas famílias, e crianças com necessidades educativas especiais.*
3. Em que ano e contexto surgiu o “Projecto Waldorf”?  
*Como projecto de ensino formal em 1982, com a criação das “cooperativas de ensino artístico Waldorf”, dando seguimento ao processo iniciado em 1980 no seio da “Cooperativa Waldorf”, de ensino informal.*

4. O que motivou este projecto? O que levou a construir o “Projecto Waldorf”, nos princípios da Pedagogia Waldorf?  
*O facto de possibilitar uma fusão entre o ensino formal e o ensino artístico.*
  
5. Quais os pontos fortes do “Projecto Waldorf”?  
*A comunicação entre as crianças e os jovens e adolescentes, em virtude da partilha de espaços com o ensino secundário e o ensino superior.*
  
6. E os pontos fracos?  
*Os poucos recursos materiais e as insuficiências de financiamento.*
  
7. Quais as principais dificuldades/obstáculos sentidos? (angústia educativa).  
*A incompreensão da tutela perante o projecto educativo.*
  
8. Que dificuldades se encontraram ou se encontram, tendo em conta a actual política educativa portuguesa?  
*No contexto em que o projecto foi vivido (entre 1982 e 1992), não havia ainda condições subjectivas para a sua existência. O Ministério não foi capaz de compreender a importância da partilha entre os diferentes sectores de ensino, fazendo sair legislação a impedir a utilização comum dos espaços.*
  
9. Onde pensa que pode melhorar este tipo de pedagogia?  
*Actualmente, o “Projecto Waldorf” não existe. Mas, se nos fosse permitido recriá-lo, iríamos reforçar o peso da educação informal, com a introdução de novas artes no projecto e o alargamento para o domínio ambiental, que não foi inicialmente concretizado por ausência de meios.*
  
10. Qual a participação que os alunos tinham?

*Na definição dos trabalhos a realizar, e na aprendizagem da responsabilidade.*

11. Quais eram as actividades privilegiadas pelo “Projecto Waldorf”?  
*As artes visuais (desenho, pintura, objectos tridimensionais, cinema de animação).*
  
12. Em seu entender qual a importância do ensino/inclusão das actividades música, o canto, a fala, e eurtmia nos primeiros anos de vida?  
*Considero que são fundamentais para a formação integral da pessoa humana. No caso concreto do “Projecto Waldorf”, não as pudemos realizar inteiramente, por dificuldades materiais.*
  
13. As novas tecnologias também tinham lugar, no processo educativo dos alunos que frequentavam o “Projecto Waldorf”?  
*Não época, as novas tecnologias da comunicação e informação davam ainda os primeiros passos... não havia Internet. Se fosse hoje, teriam um papel importante na vida da instituição, a exemplo do que acontece na formação inicial de jovens. Contudo, fomos os primeiros a utilizar a tecnologia do cinema com crianças do ensino primário, produzindo filmes de animação.*
  
14. Quais os valores, tradições e símbolos Waldorf seguidas no “Projecto Waldorf”?  
*A complementaridade da formação formal com a formação informal. No nosso caso, a integração das artes visuais, dado não termos meios para mais.*
  
15. Como foi a integração das crianças no primeiro ciclo, comparativamente com as outras?  
*Ocorreu sempre com naturalidade.*
  
16. Que vantagens trouxe este tipo de pedagogia, no seu ponto de vista?

*Uma educação mais completa e integral, com um acentuado desenvolvimento da responsabilidade, da afectividade e da sensibilidade estética.*

17. Como foi a aceitação deste tipo de ensino, na comunidade, em geral, e nos pais, em particular?

*Os pais aceitavam bem, pois reconheciam os resultados da educação. A comunidade em geral e o M.E. em particular, manifestavam algum estranhamento.*

18. Em Steiner, o programa educativo contempla disciplinas como Inglês, História, Ciências (que engloba áreas como Astronomia, Meteorologia ou Geografia), Matemática, Farmácia, sem nunca abdicar da Educação Física, Jardinagem e Artes Performativas e Decorativas. O mesmo acontecia no ensino outrora ministrado no “Projecto Waldorf”? Havia variâncias? Se sim, quais e porquê?

*Parcialmente. Como foi afirmado atrás, assentávamos a nossa acção em educação no domínio das artes, com predominância das artes visuais e do cinema de animação.*

19. O que falhou no “Projecto Waldorf”, dado que actualmente não existe?

*O financiamento. O impedimento de partilha comum dos espaços com os outros níveis de ensino, levou à criação de um novo espaço específico para o “Projecto Waldorf”, com o respectivo acréscimo de custos com funcionários, dado não ser mais possível gerir uma partilha comum de recursos materiais e humanos. Visto tratar-se de uma escola pequena, o disparar dos custos determinou a sua inviabilização financeira.*

20. Quais as perspectivas de futuro, quanto à implementação desta pedagogia?

*Parecem-nos boas, e penso que a maturidade alcançada pelo país, permite agora uma maior abertura para projectos inovadores, de que é exemplo o sucesso da Escola da Ponte.*

Muito obrigada pelo contributo e pela gentileza e cordialidade prestados na presente entrevista. Desejo que continue a desempenhar um papel de profissional correcto e a empenhar-se na prestação de serviços às crianças e/ou à educação, para que, tendo como este exemplo, outras instituições e pessoas saiam das suas comodidades e se multipliquem na busca pela construção de uma SOCIEDADE MAIS: saudável, feliz, fraterna, tolerante, responsável, ... e democrática!

Ana Silva

### ANEXO 3 – ENTREVISTA AO DOCENTE DO EXTINTO “PROJECTO WALDORF”, CRIADO PARA AS CRIANÇAS

Em muito boa hora, foi definido para ser entrevistado, o professor do extinto “Projecto Waldorf”, outrora integrado na “Escola das Virtudes Waldorf”.

A pessoa entrevistada, com ligações, pedagógicas ao projecto referido, ajusta-se ao perfil definido na amostra do estudo empírico da actual dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, a apresentar na Universidade Portucalense – Porto, intitulada “A Pedagogia Waldorf: Um contributo para a Educação em Portugal”.

Caracterização do Entrevistado
Nome: Entrevistado B
Funções no Projecto: Docente do extinto “Projecto Waldorf”, outrora integrado na “Escola das Virtudes Waldorf”

1. Como surgiu a ideia do projecto “Projecto Waldorf”?

*Eu trabalhei no período correspondente aos três últimos anos do «“Projecto Waldorf”», não estou, por isso, relacionado com a sua génese. Posso dizer, contudo, que o “Projecto Waldorf” era, ao tempo, uma das três escolas com autonomia pedagógica que lhe era reconhecida devido ao projecto que aí se animava. Isto implicava que a escola tinha direito a subvenções financeiras, sendo os seus alunos obrigados a realizar, por exemplo, exames no fim do 4º ano de escolaridade. Tal autonomia devia-se ao facto do “Projecto Waldorf” atribuir um valor decisivo às áreas de educação e de expressão artística, fruto do seu vínculo espiritual à «Pedagogia Waldorf». Assim, a par do trabalho nas denominadas áreas curriculares tradicionais, havia um espaço e um tempo de intervenção equivalente em actividades nos domínios da Informática, do Cinema de Animação, da Expressão Plástica, da Expressão Dramática, etc. Estamos a falar de uma escola que funcionou durante a década de 80 do século passado, que hoje seria uma «escola a tempo inteiro», ainda que pudesse servir de referência a esse projecto, quer por via da organização flexível que permitia respostas inusitadas que tinham em conta as oportunidades educativas dos contextos e das situações, bem como as vivências e alguns dos desejos de exploração das crianças, quer por via da*

*qualificação das pessoas que aí trabalhavam, quer por via do processo de animação pedagógica que se animava.*

2. Para que público-alvo surgiu?

*O “Projecto Waldorf” tinha crianças em idade pré-escolar e no que, hoje, se designa por 1º Ciclo do Ensino Básico.*

3. O que motivou este projecto? O que levou a construir o “Projecto Waldorf”, nos princípios da Pedagogia Waldorf?

*O “Projecto Waldorf” era uma escola do Ensino Particular e Cooperativo, integrada na “Escola das Virtudes Waldorf”.*

4. Em que ano e contexto surgiu o “Projecto Waldorf”?

*Estamos a falar de uma escola que funcionou durante a década de 80 do século passado, até aos princípios dos anos 90.*

5. Quais os pontos fortes do “Projecto Waldorf”?

*Creio que no “Projecto Waldorf” o importante era o clima educativo que aí se vivia. Um clima que permitia às crianças assumir um protagonismo raro, sem que isso significasse que os educadores e os professores se demitissem quer de ser adultos, quer de ser educadores e professores. Havia um clima de grande abertura entre todos e de relacionamento positivo, sem que se abdicasse da exigência e do rigor que, neste caso, não eram critérios externos aos alunos ou, apenas, instrumentos de selecção académica. Era o rigor e a exigência necessários à apropriação de um dado património cultural, o qual, neste caso, não se circunscrevia somente à Matemática, à Língua Materna e ao Estudo do Meio, mas também às vivências e experiências que as áreas de expressão artística permitem potenciar. Era, também, um espaço intergeracional, onde conviviam as crianças com os jovens que frequentavam os cursos que a Cooperativa desenvolvia (Design, Animação Cultural, Teatro, etc.) e isto constituía um factor educacional relevante. Outro factor a valorizar diz respeito ao facto de haver um projecto, nem sempre tão explícito como o deveria ser, que encontrava em Rudolf Steiner e na Pedagogia Waldorf uma das suas referências fundamentais. Não era a única, mas era certamente uma das mais*

*relevantes. As intenções educativas do «“Projecto Waldorf”», a sua organização, a sua proposta para o exterior estavam marcadas por este facto.*

6.           Quais as principais dificuldades/obstáculos sentidos? (angústia educativa)
- As dificuldades que íamos sentido são de diversos tipos. Tínhamos aquelas que diziam respeito aos problemas financeiros da escola, na medida em que as mensalidades estavam longe de cobrir as despesas com um corpo de educadores tão amplo e variado. Tínhamos o problema da autonomia pedagógica que obrigava os nossos alunos finalistas a terem que fazer o já referido exame no final do 4º ano. Tínhamos, também, alguns problemas pedagógicos fruto de um conjunto de equívocos sobre os quais vale a pena falar. O equívoco em torno das competências da criatividade, pensando-se que estas eram desenvolvidas, sobretudo, pelas actividades na área da Educação e das Expressões Artísticas. O equívoco em torno da influência da Escola, a qual era pensada de uma forma excessivamente determinista. Acreditava-se que aquele tipo de educação iria gerar adultos mais vocacionados para as actividades artísticas, gente mais autónoma e capaz de assumir um modo de estar no mundo diferente, como se a Escola tudo pudesse e não houvesse outras fontes de influência sobre os nossos comportamentos. Por outro o lado, havia questões do foro pedagógico, no domínio da escrita e da leitura, da matemática e do Estudo do Meio que importava enfrentar, já que continuavam reféns do que nós designamos por Pedagogia Tradicional. De resto era uma escola com os problemas comuns a todas as escolas, problemas entre professores, que lá se iam resolvendo, problemas com encarregados de educação que se iam gerindo, problemas com a administração, problemas com alunos que nem sempre aprendiam com nós gostaríamos que aprendessem. Tal como em muitas outras escolas também nós, por vezes, parecíamos desejar que os alunos aprendessem sozinhos, o que não deixa de ser um paradoxo, porque se isso acontecesse para que é que precisariam de nós?*
7.           Que dificuldades se encontraram ou se encontram, tendo em conta a actual política educativa portuguesa?
- Não é possível comparar a década de 80/90 com o tempo em que hoje vivemos. Creio que nessa altura possuíamos, para o melhor e para o pior, uma margem de manobra que hoje se estreitou. Apesar de toda a conversa sobre autonomia,*

*construção de projectos educativos ou de projectos curriculares a profissão docente tende a proletarizar-se, no momento em que as decisões que competem aos professores tendem a ser assumidas por outros. Claro que os professores têm uma quota parte de responsabilidade neste estado de coisas, já que delegam, muitas vezes, as suas responsabilidades noutros actores da cena educativa. Nesse aspecto há coisas em comum entre esse tempo e o tempo actual. As políticas educativas são um factor de influência a considerar, mas não são tão determinantes como alguns nos querem fazer crer. Há um espaço profissional que diz respeito aos professores e que estes terão que entender como um espaço de afirmação. No caso do “Projecto Waldorf” a autonomia pedagógica permitia-nos fazer coisas únicas e singulares, ainda que eu acredite que mesmo sem esse contrato seria possível ter realizado uma parte substancial do que, afinal, fomos realizando. Ou seja, não foi a política educativa dos governos de então que nos impediu, bem pelo contrário, de fazer o que quer que seja. Veja-se, por exemplo, a importância que assumiram as áreas de Educação e Expressão Artísticas no programa educativo da escola. Havia um programa e a valorização pública do mesmo. Hoje é que me parece que as coisas são diferentes. Em nome da necessidade de se valorizarem as áreas das expressões, fez-se tudo o que não se devia fazer com a estrutura que o ME propôs para as Actividades de Enriquecimento Curricular.*

8. Onde pensa que pode melhorar este tipo de pedagogia?

-----

9. Qual a participação que os alunos têm?

*No «Projecto Waldorf» a participação dos alunos nas áreas de Expressão Artística era um elemento decisivo do projecto. Não creio que se possa promover a educação de quem quer que seja neste domínio se os alunos não tiverem espaço para se exprimirem, para avaliarem o trabalho realizado, para partilharem. Isto não significa que os professores não são decisivos. Claro que o são, mas são-no como organizadores de ambientes, como interlocutores qualificados, como alguém que não faz pelos outros aquilo que aos outros compete fazer.*

10. Quais foram os valores, tradições e símbolos Waldorf, no “Projecto Waldorf”?  
*Da Pedagogia Waldorf creio que só a valorização das áreas de expressão artística é que pode ser considerada como o elemento que permaneceu no projecto que o*

*«Projecto Waldorf» constituiu. A relação com a Natureza, a visão de criança e mesmo alguns dos rituais propostos por Steiner nunca constituíram elementos relevantes e influentes.*

11. Como é que foi a integração das crianças no primeiro ciclo, comparativamente com as outras?

*Não tenho dados objectivos para responder a essa pergunta. Hoje, os meus alunos já terminaram a sua formação académica. A grande maioria foi bem sucedida em áreas muito diferentes entre si. Há engenheiros, uma arquitecta, uma astrofísica, psicólogos, gente ligada ao teatro e outros que não fizeram formação universitária. Não descortino um padrão, a não ser o facto de todos serem crianças oriundas de famílias de classe média, cujos pais valorizavam, de facto, as áreas da educação artística como áreas de formação decisivas.*

12. Que vantagens traz este tipo de pedagogia, no seu ponto de vista?

*Não creio que, hoje, se possa valorizar a Pedagogia Waldorf como uma resposta educativa exclusiva. Steiner tem uma obra e uma reflexão que podemos aproveitar pela riqueza da mesma, mas não aceito que se possa propor um projecto em torno da Antroposofia. Faz sentido, olhar com atenção para alguns dos contributos desta corrente pedagógica, mas não me parece que continue a fazer sentido uma visão pedocêntrica da educação, ainda que seja necessário afirmar a necessidade de uma acção educativa que não se circunscreva a um instrumentalismo que impede as crianças de serem crianças.*

13. Como foi (tem sido) a aceitação deste tipo de ensino, na comunidade, em geral, e nos pais, em particular?

*A Pedagogia Waldorf é de tal modo alternativa que não se pode responder a esta questão. Aqueles que podem optar pela mesma fazem-no sabendo o que pretendem. Não é uma proposta de massas, logo a ela aderem, apenas, aqueles que a reconhecem de antemão como uma proposta pertinente.*

14. O que falhou no “Projecto Waldorf”, dado que actualmente não existe?

*O «Projecto Waldorf» acabou por razões relacionadas com uma deficiente gestão financeira do projecto que impediu a sua consolidação e desenvolvimento.*

15. Quais as perspectivas de futuro, quanto à implementação desta pedagogia?  
*A Pedagogia Waldorf é passado. Faz parte do património pedagógico de que, hoje, dispomos mas não creio que possa ser mais do que isso. É mais importante pela influência implícita que exerce, do que propriamente pela aceitação entusiástica do programa que propõe. Falha pelo seu pedocentrismo e por uma visão excessivamente determinista do desenvolvimento humano. Convém, no entanto, não considerar a minha posição como uma falta de respeito e de reconhecimento da obra de Steiner. Essa obra merecia até uma outra divulgação, pode-nos ajudar, até, a pensar melhor algumas questões com que hoje nos defrontamos, mas é uma proposta do início do séc. XX e nós estamos já no século XXI. Nós, hoje, somos obrigados a saber que nenhuma proposta pedagógica pode decidir por nós o projecto que teremos que desenvolver enquanto professores, daí que a Pedagogia Waldorf só possa ser útil se contribuir para alargar o nosso campo de reflexão sobre as possibilidades educativas de que dispomos*

Muito obrigada pelo contributo e pela gentileza e cordialidade prestados na presente entrevista. Desejo que continue a desempenhar um papel de profissional correcto e a empenhar-se na prestação de serviços às crianças e/ou à educação, para que, tendo como este exemplo, outras instituições e pessoas saiam das suas comodidades e se multipliquem na busca pela construção de uma SOCIEDADE MAIS: saudável, feliz, fraterna, tolerante, responsável, ... e democrática!

Ana Silva

## ANEXO 4 – ENTREVISTA À DIRECTORA E EDUCADORA DO “JARDIM-DE-INFÂNCIA WALDORF”, LOCALIZADO EM ALFRAGIDE

Em muito boa hora, foi definido para ser entrevistada, a directora pedagógica do Jardim-de-infância Waldorf, em Alfragide.

A pessoa entrevistada, sendo educadora com responsabilidades na direcção de um Jardim-de-Infância com pedagogia Waldorf, ajusta-se, na íntegra, ao perfil definido na escolha da amostra para o estudo empírico da actual dissertação de mestrado em Administração e Planificação da Educação, a apresentar na Universidade Portucalense – Porto, intitulada “A Pedagogia Waldorf: Um contributo para a Educação em Portugal”.

Caracterização do Entrevistado
Nome: Entrevistada A
Funções: Educadora e Directora Pedagógica do “JI Waldorf”, localizado em Alfragide

1. Como surgiu a ideia do projecto “Jardim-de-infância Waldorf”?  
*A ideia deste projecto de surgiu de um grupo de professores e pais interessados em desenvolver este tipo de pedagogia no nosso país. Os professores, tendo adquirido formação em Pedagogia Waldorf no estrangeiro, nomeadamente em Inglaterra, ambicionavam poder desenvolve-la cá; os pais, tendo vivido também no estrangeiro (Alemanha) onde tomaram contacto com esta pedagogia, queriam uma escola em Portugal para os seus filhos. Desses interesses que se complementavam, surgiu em 1984 a “Associação de Pais para o Desenvolvimento de um Ensino segundo Rudolf Steiner”.*
2. Para que público-alvo surgiu?  
*O público-alvo deste projecto foram as crianças das pessoas que o impulsionaram, bem como todas as crianças cujos pais se encontravam descontentes com o ensino oficial e procuravam uma visão mais “alternativa” da educação. Ainda hoje é este o público-alvo.*
3. O que motivou este projecto? O que levou a construir este Jardim, nos princípios da Pedagogia Waldorf?

*Para além do que foi dito anteriormente, a convicção profunda de que a Pedagogia Waldorf e a ideia de ser humano que lhe está subjacente são o caminho para a formação de um ser humano verdadeiramente livre.*

4. Em que ano e contexto surgiu o “Jardim-de-infância Waldorf”?  
(ver anteriores)
5. Quais os pontos fortes deste Jardim?  
*Considero que um dos pontos fortes nesta pedagogia e neste Jardim-de-infância seja o facto de cada criança poder expressar e manifestar a sua própria individualidade, enquanto ser único no seu processo de desenvolvimento, onde o medo e a dúvida não têm lugar.*
6. Quais as principais dificuldades/obstáculos sentidos?  
*As diferentes posturas face à Infância por parte de outros agentes educativos.*
7. Que dificuldades se encontraram ou se encontram, tendo em conta a actual política educativa portuguesa?  
*Nenhumas. Somos ainda um mundo à parte.*
8. Onde pensa que pode melhorar este tipo de pedagogia?  
*A possibilidade de melhorar está sempre na Auto-Educação...Quem promove e aplica esta Pedagogia pode e deve sempre evoluir para melhor.*
9. Quais são as actividades privilegiadas deste Jardim?  
*Todas as que têm um verdadeiro sentido para as crianças. Actividades que estejam ligadas aos diferentes ritmos vividos no jardim-de-infância, como as que estão ligadas aos processos que culminam nas festividades (ritmo anual), por exemplo.*
10. As novas tecnologias também têm lugar, no processo educativo dos alunos que frequentam o jardim?  
*Não.*

11. Concorde com a divisão em setênios, tal como a concebe Steiner? Durante o primeiro, que é que considera importante ensinar?  
*Concordo. Considero importante proporcionar um leque diversificado de experiências e vivências boas, belas e verdadeiras que constituam um “bom alimento” para a criança pequena.*
12. Qual a importância do ensino/inclusão das actividades música, o canto, a fala, e eurtmia nos primeiros anos de vida?  
*Nos primeiros anos de vida o canto é dos mais importantes. Tocar Lira é bom para os bebés também. A música e a Eurtmia vêm posteriormente, a partir dos 3 anos. Constituem um grande contributo para a harmonização das forças da vontade e do sentimento da criança do 1º seténio.*
13. Qual a participação que os alunos têm?  
*Toda. As crianças vivem no presente e onde estão inteiras. A sua participação é plena.*  
*Se a pergunta se refere a que por vezes as crianças não aderem todas às mesmas propostas, obviamente que nem sempre estão dispostas a tudo, pelas mais variadas razões.*
14. Quais os valores, tradições e símbolos Waldorf no “Jardim-de-infância Waldorf”?  
*Valores: o Amor, a Amizade, o Respeito, a Reverência, A Paz, o Cuidado pelo Ambiente.*  
*Tradições: as festividades adequadas a cada cultura.*  
*Símbolos Waldorf: o próprio professor/ educador, constitui o símbolo Waldorf*
15. Como é que tem sido a integração das crianças no primeiro ciclo, comparativamente com as outras?  
*Depende de cada criança e depende do(a) professor(a) que cada criança encontrar no seu percurso escolar. No entanto, normalmente as nossas crianças estão ávidas de aprender e socialmente estão bem preparadas.*

16. Que vantagens traz este tipo de pedagogia, no seu ponto de vista?  
*Muitas. Se esta pedagogia for bem aplicada, contribui para que o ser humano se sinta seguro de si, com uma boa auto-estima, com capacidades criativas notáveis, que servem muitas vezes para resolver problemas humanos de várias ordens, com um bom espírito crítico em relação ao mundo, no sentido de se tornar um ser livre!*
17. Como foi (tem sido) a aceitação deste tipo de ensino, na comunidade, em geral, e nos pais, em particular?  
*Boa.*
18. Quais as perspectivas de futuro, quanto à implementação desta pedagogia?  
*Crescer, crescer, crescer. Crescer em consciência e em trabalho conjunto!*

Muito obrigada pelo contributo e pela gentileza e cordialidade prestados na presente entrevista. Desejo que continue a desempenhar um papel de profissional correcto e a empenhar-se na prestação de serviços às crianças e/ou à educação, para que, tendo como este exemplo, outras instituições e pessoas saiam das suas comodidades e se multipliquem na busca pela construção de uma SOCIEDADE MAIS: saudável, feliz, fraterna, tolerante, responsável, ... e democrática!

Ana Silva

## ANEXO 5 – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS WALDORF NO MUNDO

### Quadro 08 – Distribuição de Escolas Waldorf, no Mundo

#### Continente Europeu

Alemanha	187
Áustria	14
Bélgica	21
Croácia	2
Dinamarca	18
Eslováquia	1
Eslovênia	1
Espanha	1
Estônia	9
Finlândia	21
França	12
Inglaterra	29
Holanda	92
Hungria	21
Irlanda	2
Islândia	2
Itália	27
Letônia	4
Lituânia	4
Luxemburgo	1
Moldávia	1
Noruega	36
Polônia	2
Liechtenstein	1
Rep Checa	10
Romênia	13
Rússia	16
Suécia	41
Suíça	35
Ucrânia	7

Fonte: Adaptado de Ferreira (2005)

### *África*

África do Sul	18
Egito	1
Namíbia	1
Quênia	2

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2005)

### *América do Sul*

Argentina	7
Brasil	17
Chile	2
Colômbia	3
Peru	2
Uruguai	1

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2005)

### *América do Norte*

Canadá	17
Estados Unidos	113
México	5

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2005)

### *Ásia*

Armênia	1
Cazaquistão	1
Filipinas	1
Geórgia	1
Índia	3
Israel	5
Japão	3
Nepal	1
Quirguizistão	1
Tailândia	1

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2005)

### *Oceânia*

Austrália	32
Nova Zelândia	10

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2005)