

## O PERFIL DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA WALDORF: Formação e saberes

Joyce de Oliveira Ribeiro<sup>1</sup>  
Gilberto Aparecido Damiano<sup>2</sup>

### Resumo

Esse texto é um recorte de um estudo de caso (YIN, 2001) que buscou compreender o significado atribuído à Arte em uma Escola Waldorf – que se fundamenta nos preceitos antroposóficos. O seu currículo institucional é diversificado e contempla habilidades no âmbito das artes no decorrer de toda trajetória dos estudantes, bem como torna o professor uma espécie de “referência”/tutor que acompanha uma mesma turma por diversos anos seguidos. Essas e outras características trazem implicações para a formação do “professor waldorf”. Como ação metodológica nos referenciamos na perspectiva fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 2012; BICUDO, 2000) e na Educação dos Sentidos (DUARTE JR., 1991, 2000). Aqui apresentamos o perfil do corpo docente, considerando a idade, a atuação, a organização do tempo, a formação inicial e a continuada e o processo de aprendizagem artística dos mesmos. Percebemos que o processo educativo é: realizado em equipe, não cabendo individualismo; com estudos no campo pedagógico Waldorf; num tom de voz equilibrado tanto nas aulas como nas entrevistas; esforço das professoras que buscam aprendizagem de outras artes, pois que essas são fundamentais para a construção da autonomia e da volição.

**Palavras-chave:** formação docente; educação básica; escola waldorf; ensino de arte.

### Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em educação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei (PPEDU/UFSJ), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Atualmente Pedagoga no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus Varginha. E-mail: [joyceribeiro@cefetmg.br](mailto:joyceribeiro@cefetmg.br)

<sup>2</sup> Pós Doutor em Educação. Graduated in Philosophy and Theology. Professor at the Universidade Federal de São João del-Rei, Departamento das Ciências da Educação. E-mail: [damiano@ufsj.edu.br](mailto:damiano@ufsj.edu.br)

de Minas Gerais – (FAPEMIG), defendida em 2014: “Educação Estética e Formação Humana: estudo de caso de uma Escola Waldorf”; na qual buscou-se compreender, por meio de uma abordagem fenomenológica, os sentidos e os significados atribuídos à Arte e ao Artístico em uma Escola Waldorf a partir das falas de suas professoras, tecendo relações entre tais significados e a proposta de Educação dos Sentidos (DUARTE JR.,1991, 2000). Dentro desse contexto mais amplo de práticas pedagógicas/práticas artísticas no ambiente escolar, pareceu-nos fundamental conhecer um pouco mais quem eram os professores, como se deu sua formação inicial e continuada, a profissional e, mais detalhadamente, quais recursos/meios utilizavam para atender as demandas curriculares específicas daquela escola e, ainda, os mecanismos e estruturas que amparam esta prática docente.

A questão que nos norteou foi: “Qual é o perfil dos docentes de uma escola Waldorf?”, o estudo de caso apresentou-se como uma estratégia adequada. Yin indica que a opção por um estudo de caso deve considerar circunstâncias como a complexidade dos fenômenos, sua contemporaneidade e o pouco controle sobre os acontecimentos. Ele esclarece que o método de estudo de caso é adequado para lidar com condições contextuais que podem ser altamente pertinentes ao fenômeno de estudo (YIN, 2001, p. 32).

Assim, no decorrer de dois meses, foram realizadas observações participantes das aulas, durante o turno matutino, em uma turma de 2o. e outra de 3o. ano, visando compreender como os professores organizam sua rotina escolar, quais e como eram as suas práticas artísticas. Distribuímos 36 questionários entre as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e obtivemos 14 retornos. Dentre esses, entrevistamos sete professoras que trabalhavam com as turmas observadas e, também, uma representante da equipe administrativo-pedagógica. Com esse material, elaboramos o levantamento do perfil delas: idade, sexo, formação, anos de trabalho, área de atuação, formação continuada e hábitos relacionados ao contato e à fruição da arte.

As entrevistas tinham as questões: O que é a Arte para você? O que é a arte para a Pedagogia Waldorf? O que é ensinar artisticamente? A partir das respostas delas e de nossas repetidas leituras, construímos as “unidades de significado”. Segundo Bicudo “[...] unidades de significado são unidades da descrição ou do texto que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada” (BICUDO, 2000, p.81). Esse movimento de compreensão e

interpretação das unidades, por professora, consistiu no que Bicudo denomina de “análise ideográfica ou análises individuais”. O discurso das docentes envolveu conceitos antroposóficos e algumas palavras trouxeram consigo um sentido bastante próprio do meio pedagógico Waldorf. Tornar compreensível as falas individuais foi fundamental para o contexto mais amplo da pesquisa. Tal processo se constitui em três etapas: “unidades de significado” de cada professora; explicitação da fala/linguagem (referenciadas na Antroposofia e na linguagem cotidiana) e, a terceira, produzir “asserções articuladas”, isto é, uma elaboração da interpretação por nós-pesquisadores. Posteriormente, procedemos ao tratamento nomotético, seguimos com as releituras em busca de suas intersecções ou mesmo de sua singularidade no conjunto das respostas, ou seja, o que havia de comum entre elas ou as diferenças marcantes. Nesse momento buscou-se aquilo que Bicudo denominou de invariantes: categorias mais específicas que emanam das ligações ou relações entre as diversas asserções orientadas pelas questões de pesquisa. O teor dos invariantes do fenômeno pesquisado foi o ponto de partida para a construção das “categorias abertas” (BICUDO, 2000).

Essas não são pré-estabelecidas e se manifestaram como características essenciais a partir das falas que expressam as vivências de nossas colaboradoras. São chamadas “categorias abertas” porque precisam de uma interpretação, haja vista que surgem como uma novidade para o pesquisador. E, importa dizer, que a nossa interpretação dessas categorias está eivada de nossa própria vivência como pesquisadores, das leituras e do diálogo com autores e outras pessoas (HIRATSUKA, 2003). Neste recorte textual, apresentaremos especificamente as interpretações relacionadas à “Categoria Aberta 3: formação e habilidades do professor Waldorf”.

## **A Pedagogia Waldorf: Arte e Cognição**

A Pedagogia Waldorf se orienta pela Antroposofia de Rudolf Steiner; atendo-nos à formação dos educadores, ele nos diz:

Já na nossa escola, naturalmente a verdadeira vida espiritual só pode entrar se o nosso corpo docente for composto por antropósofos – mas é por meio de toda maneira de como os nossos professores se comportam, por meio daquilo que eles arregram em suas almas que o anímico-espiritual é transportado para dentro da nossa escola como que por meios imponderáveis – e não pelo ensino da Antroposofia [...] (STEINER, 2009, p. 70).

Ainda, ele:

Temos de ficar cômicos, antes de tudo, desta primeira tarefa pedagógica, que consiste em primeiro educarmos a nós próprios, fazendo reinar uma relação mental e espiritual íntima entre o professor e os alunos, e em entrarmos na classe conscientes de realmente existir tal relação espiritual, e não apenas as palavras, repreensões e habilidades pedagógicas. Estas são exterioridades que naturalmente devemos cultivar; mas não as cultivaremos corretamente se não estabelecermos, como fato básico, toda a relação entre os pensamentos que nos preenchem e os fatos que deveriam ocorrer nos corpos e nas almas das crianças durante o ensino (STEINER, 2003, p. 27).

Ao estruturar a Pedagogia Waldorf, Steiner afirma que “[...] todo e qualquer método deve ser mergulhado no artístico. A educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte. Ao saber cabe apenas estar subjacente” (STEINER, 1988, p. 14). A arte é indispensável para formar o ser autônomo, consciente de seu papel no mundo. “Devemos trazer a época propensa ao intelectualismo de volta ao volitivo” (STEINER, 1988, p. 113), ele chama a “[...] atenção para o fato de que o ensino deveria partir de uma formulação artística para que o ser humano total, principalmente com sua vida volitiva, seja solicitado” (STEINER, 1988, p. 34). Nesse contexto, a Arte se determina como estímulo necessário ao sensível para que o sujeito alcance seu mundo interior, desenvolva sua percepção e seu olhar para o mundo exterior, determine suas vontades e sinta a necessidade de desenvolver sua capacidade cognitiva.

### ***Aistheses*: Experiência, Arte, Educação Estética...**

Mantendo o fio do “sensível”, da “percepção”, do “olhar para o mundo” trazemos ainda uma concepção de Educação Estética ou Educação dos Sentidos, em que Duarte Jr. nos traz a importância e o valor dos saberes do corpo e que aprimorá-los é uma possibilidade de nos colocarmos no mundo de maneira mais conectada, integral, plena; como se encontra na palavra grega *aistheses* que, num sentido amplo, significa sensibilidade (DUARTE JR., 2000). *Aistheses* é a “[...] indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo”, compreende “[...] um dedicar-se ao desenvolvimento de nossos sentidos que nos colocam face a face com os estímulos do mundo” (DUARTE JR., 2000, p. 15), pode ser considerada “[...] basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (DUARTE JR., 2000, p. 142). A palavra estesia, considerada em nosso

referencial como a sensibilidade geral, é essa prontidão ou abertura para apreender os sinais ou nossas relações com as coisas no mundo e com a gente mesmo. Alvares (2006) ao pesquisar esse campo da sensibilidade ou da estesia, fez o mesmo movimento de retorno à essa origem grega e encontrou como significado: “[...] conduzir o mundo para dentro, como inspiração, como encantamento pela reação sensível à forma que esse mundo toma, pela emoção à imagem do mundo” (ALVARES, 2006, p.40). Alvares (2006) e Duarte Jr. (2000), com suas reflexões a partir de *aisthesis*, se aproximam na compreensão de que se trata de uma forma “sensível” de estar e compreender o mundo por meio do corpo e que não se confina na dimensão tão somente lógico-racional. Ao fazermos referência a uma Educação Estética não estamos situando-a no campo do estudo do belo, como o faz a Estética filosófica mais tradicional. Nesse trabalho, nós a tratamos como uma experiência vivida, sensível e senciente (MERLEAU-PONTY, 2012).

Trata-se de uma presença vivida pelo corpo todo, numa conjunção sujeito e um espetáculo no mundo, que adquire sentido, muito além de tão somente uma expressão conceitual; é anterior mesmo a qualquer juízo que possamos vir a articular. Não tem finalidade, não tem função prática, não serve para um negócio e, nesta inutilidade, reside sua grandiosidade: o viver pleno que se irradia mais e mais. É um encontro que produz uma espécie de emoção singular, é o prazer e um gozo que a coisa ou objeto estético provoca. Um evento estético, dessa forma, pode ser uma obra de arte, um conteúdo escolar, uma teoria científica, uma paisagem da natureza, qualquer coisa pode ser experimentada esteticamente, seja ela originada da natureza ou construída pelo homem. E, nesse rol de possibilidades, é necessário dizer que todas as obras de arte solicitam serem experimentadas dessa forma, esteticamente (ALVARES, 2006).

Uma Educação Estética pode ser entendida como uma educação voltada para vencer a anestesia a que somos submetidos social e culturalmente em nosso cotidiano que nos alija de nossos sentidos e da possibilidade de significação do mundo. De outra maneira, é uma busca de reintegração de saberes intelectivos e sensíveis para o desenvolvimento do ser humano. Nesse contexto, surge a questão da educabilidade de nossos sentidos, a potencialidade de torná-los mais despertos para o espetáculo do mundo, oferecendo ao sujeito a oportunidade de perceber a si e o que o cerca de maneira mais profunda e inteira. No ambiente escolar, um dos caminhos possíveis para concretização do desenvolvimento estético é a Arte (DUARTE JR., 2000). Assim, as possíveis relações entre essas concepções do campo do sensível e da Arte, cabe salientar que

a rotina, as ações e as falas dos professores da Waldorf foram a direção fundamental deste trabalho.

## As Professoras da Escola Waldorf

Na Escola Waldorf, campo de nossa pesquisa, há três tipos de professores: as jardineiras, professoras da Educação Infantil; as professoras de classe, regentes das turmas durante todo o Ensino Fundamental, e as professoras de matéria, que lecionam a parte diversificada do currículo, como, por exemplo, Alemão, Inglês, Trabalhos Manuais, Violino, Educação Física, Música, etc... As aulas da parte diversificada se iniciam somente após o recreio. Durante a primeira parte da manhã, todas as séries estão com sua professora de classe. Elas têm, normalmente, mais tempo de trajetória na Escola, incluindo o tempo de ingresso mesmo que em outras funções, como de auxiliar, por exemplo. Essas questões foram marcadas na fala das professoras entrevistadas, quando contaram um pouco sobre sua trajetória profissional.

Todas que responderam ao questionário são mulheres com faixa etária entre 30 e 53 anos. É possível perceber que a maior concentração se dá na faixa dos 40 ao 49 anos (Quadro 1). Porém, a idade das professoras não está diretamente ligada ao tempo em que atuam na Escola Waldorf (Quadro 2). Entre as professoras de matéria há maior variação do “tempo de casa”, isso pode ocorrer porque elas estão entre aqueles que são convidados para dar uma determinada disciplina por um certo tempo e podem se tornar efetivas; por exemplo, a professora de classe do 7º ano preferiu convidar uma licenciada em Química para trabalhar durante a Época de Química.

**QUADRO 1** – Faixa etária das professoras

Faixa Etária	Total	Porcentagem
De 30 a 39 anos	2	14,28%
De 40 a 49 anos	9	64,28%
De 50 a 51 anos	3	21,42%
Total global	14	100%

**QUADRO 2** – Tempo de atuação dos professores na *Escola Waldorf*

Tempo	Total	Porcentagem
Menos de 1 ano	1	7,1%
De 1 a menos de 2 anos	1	7,1%
De 2 a menos de 5 anos	3	21,4%

De 5 a menos de 7 anos	3	21,4%
De 7 a menos de 10 anos	1	7,1%
De 10 a menos de 15 anos	3	21,4%
De 15 a menos de 20 anos	1	7,1%
Mais de 20 anos	1	7,1%
Total	14	100%

Outro aspecto a ser considerado é que pouco tempo de atuação na Escola Waldorf não significa que essas professoras possuem pouco tempo de carreira. Como podemos ver (Quadro 3), quase 80% das professoras possuem mais de 15 anos de atividade docente e, no mínimo, cinco anos de profissão.

**QUADRO 3** – Tempo de atuação – total de anos na carreira

Tempo de atuação	Número de professores	Porcentagem
De 5 a menos de 7 anos	1	7,1%
De 10 a menos de 15 anos	2	14,2%
De 15 a menos de 20 anos	5	35,7%
Mais de 20 anos	6	42,8%
Total	14	100%

O curso de Magistério em nível Médio foi realizado por 42,8% do grupo. Todas as professoras têm formação em nível superior realizada na modalidade presencial. A maior parte delas (56,25%) cursou a graduação em instituições públicas (estaduais ou federais) (Quadro 4). Duas professoras fizeram um segundo curso de graduação, por isso apresenta-se o número total de 16 cursos (Quadros 4 e 5).

Entre as professoras de classe, há graduadas em Educação Artística, Matemática, Comunicação Social e Pedagogia. Vale lembrar que se trata de professoras que acompanham os alunos durante todo o Ensino Fundamental. Há também uma porcentagem expressiva de professoras que possuem formação específica na área das Artes, 25%. Dos cursos de graduação citados, 37,5% não são especificamente para a formação de professores da Educação Básica. Dentro dessa porcentagem, há uma professora que tem o segundo curso de graduação em Pedagogia. Assim, 28,5% das professoras da Escola não realizaram curso de Magistério e também não cursaram licenciaturas. Porém, todas estão cursando ou já fizeram a Formação em Pedagogia Waldorf que é um dos requisitos para trabalhar na Escola. O que sinaliza a orientação em manter educadores que compreendam a filosofia antroposófica e os preceitos da pedagogia Waldorf - algo que é

mais forte do que a preocupação com a formação inicial dos profissionais.

**QUADRO 4** – Tipo de instituição em que cursou a graduação

Tipo de Instituição de Ensino em que cursou a graduação	Instituição	Nº	Porcentagem
Universidades Federais	UFMG	4	31,25%
	UFRJ	1	
Universidades Estaduais	UEMG	3	25%
	UNESP	1	
Privadas	Universidade Newton Paiva	1	31,25%
	PUC -MG	2	
	UNAERP	1	
	FUMEC	1	
Estrangeiras	Faculdade de Artes e Pedagogia (Buenos Aires)	1	6,25%
Não Informou		1	6,25%
Total		16	100%

**QUADRO 5** – Curso de graduação

Categorias	Curso de graduação	Nº	Porcentagem
Formação específica na área de Artes	Educação Artística	1	25%
	Educação Musical Escolar	1	
	Licenciatura em Artes	1	
	Música	1	
Demais licenciaturas	Educação Física	1	37,5%
	Letras	2	
	Matemática	1	
	Pedagogia	2	
Demais cursos de Ciências Humanas	Administração	1	25%
	Psicologia	1	
	Comunicação Social	2	
Outros	Medicina Veterinária	1	12,5%
	Economia	1	
Total		16	100%

Para conseguirmos analisar as características da formação geral e continuada (Quadro 6) dessas professoras, procuramos agrupar as respostas entre: Atividades de formação e aprofundamento específicos da Pedagogia Waldorf (72,7%), categoria em que se percebe maior expressividade; Outras atividades relacionadas à formação e aprofundamento; Especialização e Mestrado.

**QUADRO 6** – Formação geral e continuada

Formação Geral e Continuada	Atividade	Nº	Porcentagem
Atividades de formação e aprofundamento específicos da Pedagogia Waldorf (PW)	Antropomúsica	3	72,7%
	Canto e Cantoterapia	1	
	Círculo Musical de São Paulo	1	
	Congressos nacionais	2	
	Congressos internacionais	7	
	Curso Básico de Antroposofia pela ABMA	1	
	Cursos da Pedagogia Waldorf (não especificados)	4	
	Encontro de Trabalhos Manuais - Florianópolis/SC	1	
	Formação em Pedagogia Waldorf	10	
	Massagem rítmica	1	
	Pedagogia Curativa	7	
	Seminário de Pedagogia Waldorf	1	
	Seminários em Pedagogia Social	1	
Outras atividades relacionadas à formação e aprofundamento	Congressos Esportivos	2	18,1%
	Curso de Ciências	1	
	Cursos de curta duração (não especificados)	1	
	Curso na área de Educação Física	1	
	Cursos na área de Música	1	
	Cursos na área das Artes	2	
	Cursos na área das Línguas	2	
Especialização	Mediação Socioeducativa (Valencia, Espanha)	1	5,4%
	Sociedade, Identidade e Cultura (Turismo)	1	
	Treinamento Desportivo	1	
Mestrado	Educação (UNESP / Marília)	1	3,6%
	Administração	1	
Total		55	100%

O número de aulas que lecionam na Escola Waldorf concentra-se na faixa de 15 aulas semanais, pois a maior parte dos questionários devolvidos foi respondido pelas professoras de matéria. O número máximo de aulas apresentado por elas foi de 15 aulas semanais. Já as professoras de classe dão, em média, o dobro de aulas. São as que afirmaram dar mais de 20 aulas por semana, chegando a atingir 36 aulas (Quadro 7). Isso pode se dar pela especificidade das funções, visto que as professoras de classe são responsáveis por mais conteúdos/disciplinas. Elas são as professoras da aula principal e diariamente estão com os alunos das 7h25 às 9h25, período um pouco maior que três horas/aulas convencionais (50 min).

**QUADRO 7** – Número de aulas que leciona na *Escola Waldorf* por semana

Número de aulas	Número de professores	Porcentagem
Até 5 aulas	1	7,1%
Até 10 aulas	4	28,5%
Até 15 aulas	5	35,7%
Até 20 aulas	2	14,2%
Até 30 aulas	1	7,1%
Acima de 30 aulas	1	7,1%
Total	14	100%

Perguntamos às professoras quanto tempo elas dedicavam em casa para realizar atividades relacionadas ao seu trabalho e quais eram essas atividades. Uma professora respondeu à questão com a expressão “dedicação exclusiva”. E 42,8% delas preferiram não informar. Aquelas que responderam que trabalham de 20 a 25 horas computam 21% do grupo (Quadro 8). Nesse contexto, 57% das professoras trabalham exclusivamente na Escola Waldorf.

**QUADRO 8** – Tempo semanal dedicado às atividades relacionadas ao trabalho fora do ambiente escolar

Tempo semanal	Número de professores	Porcentagem
3 horas	1	7,1%
4 horas	2	14,2%
5 horas	1	7,1%
8 horas	1	7,1%
De 20 a 25 horas	3	21,4%
Não informou	6	42,8%
Total	14	100%

Quando as professoras foram questionadas sobre a realização de outra atividade profissional, senão a docência, 71,4% delas responderam não exercer outra profissão. E 21,4%, apenas as professoras de matéria, disseram realizar outra atividade profissional vinculada à sua formação (Quadro 9).

**QUADRO 9** – Exerce outro tipo de atividade profissional

	Outro tipo de atividade profissional		Porcentagem
Sim	Artista Plástica, Ilustradora e produtora	1	21,4%
	Cantoterapia	1	
	Moderação de Grupo	1	
Não		10	71,4%

Não informou		1	7,1%
Total			100%

Pedimos ainda para que detalhassem quais eram as atividades relacionadas ao trabalho que acabavam realizando em sua casa. Ao todo encontramos 40 tipos de atividades (Quadro 10) que, agrupadas por suas similaridades, resultaram em seis categorias. O maior índice de respostas ficou na categoria “Preparo de aulas e das demais atividades desenvolvidas em sala”. É interessante notar que, além do tempo que dedicam para preparação das aulas, encontramos certo equilíbrio entre estudos teóricos e atividades relacionadas às vivências artísticas das professoras. E, apesar de todas participarem dos mecanismos de gestão da escola, atuando em uma das diversas equipes estruturadas para esse fim, apenas uma professora indicou se ocupar das atividades de gestão fora do ambiente escolar. Poucas professoras disseram que fazem correções das atividades dos alunos em casa. Isso pode se dar pela característica dos conteúdos que lecionam, por exemplo, trabalhos manuais e música, ou porque dispõem de horários escolares em que não estão diretamente em contato com os alunos, nas chamadas janelas, quando é possível verificar os cadernos e os diversos materiais das crianças.

**QUADRO 10** – Atividades que os professores realizam em casa relacionadas com o trabalho

<b>Categorias</b>	<b>Atividades</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Realização de estudos teóricos	Estudo da Antroposofia	1	<b>17,5%</b>
	Estudo da Pedagogia Waldorf	3	
	Leitura de temas não especificados	3	
Preparo de aulas e das demais atividades desenvolvidas em sala	Confecção de brinquedos	1	<b>32,5%</b>
	Correções de trabalhos e tarefas	3	
	Preparo das aulas	9	
Preparo e realização de atividades artísticas	Aulas de Música/ Cantoterapia	1	<b>20%</b>
	Desenhos	1	
	Estudo de flauta	2	
	Músicas com movimentos	1	
	Poemas com movimentos	1	
	Trabalhos artísticos para as aulas (não especificou)	1	
	Trabalhos manuais	1	
Atividades relacionadas à coordenação da escola	Tarefas da equipe administrativo- pedagógica	1	<b>5%</b>
	Tutoria	1	
Atividades referentes à relação família escola	Conversas individuais com as famílias	2	<b>12,5%</b>
	Elaboração de relatórios das crianças	1	
	Preparação de reuniões de classe	1	

	Preparação de reuniões individuais com os pais	1	
	Outras	5	<b>12,5%</b>
	Total de atividades	40	<b>100%</b>

Na entrevista com a professora Adriana<sup>3</sup>, da equipe administrativo-pedagógica, vemos que tanto a formação acadêmica quanto a formação específica para a pedagogia Waldorf são consideradas na contratação de novos professores e ela esclareceu que a instituição procura subsidiar a formação continuada:

[...] a gente quando contrata um professor, a gente busca é... Saber das formações. Tanto as acadêmicas, que são obrigatórias, têm que ter pedagogia, magistério, quanto a formação Waldorf. Aqui na escola a gente tem tanto o Seminário de Formação Waldorf quanto o Seminário de Formação em Pedagogia Curativa. Então, se o professor ainda não está, ele recebe um prazo pra ingressar numa dessas formações, é um compromisso que ele assume com a equipe, né? Então, a gente procura ter professores formados tanto academicamente quanto dentro da Pedagogia e depois disso a escola tem uma verba [...] do orçamento todo mês, que é dividido entre os professores para que eles façam uma formação continuada, cursos, especializações, cursos em São Paulo ou que a gente traga um palestrante de fora aqui pra atender todo mundo [...].

E, mais especificamente, sobre o processo de desenvolvimento artístico dos professores, explicou como são as formas e os meios em que ele se dá:

Então, na formação a gente já vê muita coisa, porque pra fazer formação em Pedagogia Waldorf são quatro anos fazendo aquarela, eurritmia, modelagem, marcenaria, tudo que tem no currículo dos meninos a gente faz, tricô, crochê. Se você não sabe, cê vai aprender. De alguma forma, você não tem muito como escapar. [...] Você passa pela vivência e aí a gente tem também nas quintas-feiras esse horário de arte, prática artística, seja com aquarela, eurritmia. E a gente ainda tem aqui, a Anita, que é nossa tutora de Artes, que tem um horário que ela oferece uma aula mais individualizada para os professores que tãem em sala e tãem precisando de ajuda. 'Ah, eu vou dar carvão esse ano, nossa, mas eu não tô, não tô segura'. Então, ela vai nessa aula e passa o currículo que ela vai apresentar com a Anita. A Anita vai balizando, orientando. E entre a gente, a gente ajuda, quem tem mais facilidade numa aquarela em camada que é a veladura dá aula pra quem não tem tanta facilidade, a gente troca muito, né?

Essa troca de experiências e de recursos utilizados para o desenvolvimento das aulas também foi evidenciada em outras entrevistas. Além da tutoria específica para as práticas artísticas como

<sup>3</sup> Os nomes das professoras entrevistadas são fictícios.

mencionado no excerto acima, cada professora de classe também é orientada por outra que já tenha vivenciado a “condução” de uma turma no decorrer das séries do Ensino Fundamental.

Sobre seu processo de formação para trabalhar na Escola Waldorf, a professora Lúcia, responsável por uma das turmas observadas, compartilha:

A música, eu tenho mais é com a música. Porque eu nunca toquei nenhum instrumento, né? Então eu não tenho facilidade. Mas, eu consigo trabalhar bem com eles. Pro professor é a autoeducação todo ano, todo minuto, a sua... é você, como você se coloca. [...] Eu tive aula o ano inteirinho com a professora Marta, fora o seminário eu ia toda semana na casa dela, ela me ajudava e ao mesmo que ela estava trabalhando a música pra eu trabalhar com os meninos, ela estava trabalhando a música em mim, né? Que eu tinha um tom de voz alto, mais alto ainda do que eu tinha, né? E eu também tinha mais ansiedade do que eu tenho, então ela me ajudou a trabalhar tudo isso [...] O jeito que eu conto história, a minha postura, o meu tom de voz, o jeito que eu vou trazer essa história... Então é... você leva isso para sua vida, você carrega, você, quando você faz um curso de formação, você nunca mais fica a mesma. Não tem jeito... A gente... Você sabe que um professor aqui na frente, ele tem que ter um andar artístico, um gesto artístico, você na hora que você escreve a lousa, até o jeito que você apaga, você traduz uma coisa para a criança. O jeito que você escreve, né? Então você vem com o número dois... você está mostrando o movimento, então tudo tem segredo o jeito, a roupa que você vem na escola, o jeito que você se coloca, eu não uso preto de jeito nenhum... Eu já não usava, né? Então eu procuro trazer cores para eles, quando eu puder eu venho de saia, aquela coisa deles verem...

Nesse contexto de formação do “comportamento do professor” foi possível vivenciar com as professoras sua preparação para iniciar ou conduzir uma atividade com os estudantes. Elas ficavam de pé, eretas, paradas, fechavam seus olhos e respiravam profundamente, esse momento de duração variável era percebido pelos alunos, que aguardavam em silêncio até que as professoras propusessem as atividades. Chama a atenção o cuidado que procuravam ter com o tom da voz, corrigindo-se assim que percebiam não estarem falando na intensidade que julgavam adequada. Quando se confundiam ou falavam rapidamente, avisavam as crianças que iriam recomeçar, porque estava confuso da forma que fizeram. As professoras se mostram muito atentas às produções dos alunos, bem como às suas posturas nas carteiras, corrigindo-as quando achavam necessário. Dificilmente, vimos alunos falando ou perguntando juntos, ao mesmo tempo, pois se considera respeitosamente a fala individual deles. Inclusive fora de sala, percebemos, pelo modo de olhar, andar e falar, que há um esforço constante em relação a esse “modo de ser”, como diziam as professoras sobre o desenvolvimento de sua prática docente: “É

um desafio, é difícil, é o caminho”.

Outros mecanismos que podem ser considerados como um apoio ao docente são o currículo padronizado e os materiais e apostilas produzidos especificamente para atender os preceitos da Pedagogia Waldorf. Sobre o currículo a professora Lúcia, relata:

Não muda muito, porque eu vou pro quarto ano e fazer todo trabalho do quarto ano que já tem tudo planejado dentro da pedagogia waldorf. Aqui, e a escola de São Paulo, e a escola da China trabalham a mesma coisa no quarto ano. [...] ele vem das escolas waldorf da Alemanha, das escolas, das primeiras escolas que desenvolveram. Tudo tem uma programação. Nada é aberto. Eu não decido nada. Então, assim..., eu decido a forma que eu vou trazer as imagens, né? [...]

Há uma estrutura que ampara e sustenta a trajetória do professor tanto dentro da escola, como por meio de instituições parceiras em que se dão a formação das várias habilidades para lidar com o currículo Waldorf.

## Considerações

O processo de formação dos professores da Escola Waldorf inclui estudos antroposóficos e prático-metodológicos, ambos ancorados na teoria de Rudolf Steiner, cujo ideal de ser humano é compartilhado pela equipe e se reflete no “modo de ser” dessas professoras. As respostas aos questionários ainda nos revelam um corpo docente experiente, com nível superior, majoritariamente feminino e dedicado às exigências formativas da Pedagogia Waldorf, que torna-se específica a ponto exigir, como formação inicial, o curso de pedagogia waldorf independente da graduação feita.

Na estrutura da escola existem mecanismos que continuamente amparam, orientam e difundem os ideais antroposóficos da Pedagogia Waldorf e aos quais recorrem as professoras para a sua autoeducação, formação continuada e seu desenvolvimento artístico; como lemos nas asserções das professoras Vanusa e Beatriz, respectivamente: “O professor deve encontrar formas de se apropriar de habilidades artísticas, assim como buscar aperfeiçoá-las continuamente”, “A formação de professores Waldorf inclui vivências artísticas próprias da Antroposofia”. Ainda destacamos a afirmação da professora Lúcia que relatou seu esforço para abaixar o tom da voz, escolher as cores de suas roupas, aprender flauta e fala ainda sobre a mudança que a formação Waldorf trouxe para sua vida. Ela nos mostra nesse esforço de estudos e aprendizagem de

valores uma coerência entre sua perspectiva de ensino e sua prática pessoal; portanto uma práxis de mudanças efetivas em si mesma e em seus alunos, reafirmando a formação Waldorf como, primeiramente, uma concepção de vida.

As aproximações entre a Pedagogia Waldorf e a Educação Estética se estabelecem no cotidiano cotidiano da escola. Havia beleza e qualidade nas produções das diversas séries, o que exigia desenvolvimento de habilidades e técnicas por parte de professores e alunos. A forma como os conteúdos eram apresentados e desenvolvidos buscava atingir todos os sentidos – audição, tato, olfato, paladar e visão. As práticas pedagógicas envolviam sensorialidade, corporalidade, imaginação e o artístico não estão circunscritos somente às disciplinas do campo das artes. Ele se concretiza na organização e no cuidado com o ambiente, no modo de ser e falar dos professores. Compreendemos que esse processo requer um estreito alinhamento entre a concepção antroposófica de desenvolvimento humano e a prática docente, como um modo de vida, denotando às práticas escolares uma função curativa, corretiva, equilibradora.

Enquanto a Educação Estética tem seus alicerces na experiência estética, na vivência em si, no fruir artístico, em formas sensíveis de percepção do mundo e na ausência de objetivos práticos. Já a Pedagogia Waldorf apresenta uma concepção mais definida de produção artística e de arte, marcada pela orientação antroposófica e que visa o desenvolvimento espiritual humano.

## Referências

ALVARES, Sonia Carbonell. *Arte e educação estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno*. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE JR., João-Francisco. *O que é beleza?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2000.

HIRATSUKA, Paulo Isamo. *A vivência da experiência da mudança da prática de ensino de Matemática*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

STEINER, Rudolf. *A arte da educação II: metodologia e didática no ensino Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 1988.

\_\_\_\_\_. *A arte da educação I: O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

\_\_\_\_\_. *Reconhecimento do ser humano e realização do ensino*. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2009.

YIN, Robert K. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 19-35.