

DISCIPLINARIDADE E NORMALIZAÇÃO NA ESCOLA WALDORF: DESAFIOS À PEDAGOGIA DE RUDOLF STEINER.

Jonas Bach Junior¹

Tania Stoltz²

RESUMEN: Este artigo discute a Pedagogia Waldorf e sua relação com a disciplinaridade e a normalização escolar. Os objetivos educacionais de Rudolf Steiner foram analisados e comparados ao conceito de disciplina escolar, segundo Michel Foucault. Diferenças e semelhanças entre escola convencional e escola Waldorf foram discutidas. O significado de normalidade na metodologia Waldorf está relacionado a uma ampla visão do ser humano. O panoptismo passa por uma inversão nos seus fundamentos antropológicos e sociais. A complexidade da concepção curricular na Pedagogia Waldorf revela seu alto teor disciplinar, mas para atingir os objetivos de seu fundador, a escola Waldorf precisa reconhecer também a necessidade da não-disciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Rudolf Steiner, Pedagogia Waldorf, disciplinaridade, normalização, Michel Foucault

ABSTRACT: This article discusses the Waldorf education and its relationship with the school disciplinarity and normalization. The educational goals of Rudolf Steiner were analyzed and compared to the concept of school discipline, according to Michel Foucault. Differences and similarities between conventional and Waldorf school were discussed. The meaning of normality in the Waldorf methodology is related to a broad vision of human beings. The panoptism undergoes a reversal in the social and anthropological foundations. The complexity of the conception in Waldorf curriculum reveals its high disciplined content, but to achieve the goals of its founder, the Waldorf school must also recognize the need for non-disciplinarity.

KEY-WORDS: Rudolf Steiner, Waldorf Pedagogy, disciplinarity, normalization, Michel Foucault

¹ Doutor em Educação pela UFPR e Alanus Hochschule, foi bolsista sanduíche do programa Capes/DAAD Mestre em Educação pela UFPR. Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo, pela UFPR

² Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Genebra. Doutorado em Educação pela PUC-SP. Professora Adjunta I da UFPR.

Introdução

As sociedades, à medida que seus processos históricos e culturais foram adentrando os padrões civilizatórios, enquadraram seus mecanismos e estruturas para a adequação dos indivíduos que a compunham. A escola é apenas uma célula dessa sociedade que não ficou ileso aos dispositivos de poder e que representa também um espaço social que tem presente uma técnica de gestão dos seres humanos. Toda e qualquer medida disciplinar visa um direcionamento dos sujeitos a serem disciplinados segundo os ditames de uma norma; essa orientação pode ser sobre questões comportamentais, relacionais, de expressão verbal, de prontidão para o aprender, entre outros.

O propósito deste texto é lançar uma atenção sobre a prática da Pedagogia Waldorf, averiguando e questionando se esta, apesar de ser idealizada como metodologia diferenciada, acaba redundando ou não nas mesmas condições da escola convencional, uma vez que o ideal Waldorf, na realidade da sala de aula, está restrito às limitações do referencial conceitual do professor.

A escola Waldorf será comparada ao processo educacional das escolas convencionais, para dirimir em que pontos é justificável diferenciá-la ou identificá-la como instituição educacional comum. Para tanto, apresenta-se como contraponto a abordagem de Foucault quanto aos mecanismos disciplinares (poder), à técnica de vigilância e controle dos indivíduos que da escola participam.

Será explorada, neste ensaio, a relação da Pedagogia Waldorf com a disciplina escolar (currículo como disciplina-saber e disciplina-corpo) e com o processo de normalização. Como Rudolf Steiner concebeu a prática pedagógica Waldorf em relação à aplicação de procedimentos disciplinares e como é construído o conceito de normal no desenvolvimento humano são os tópicos de reflexão deste trabalho.

Quanto ao conceito de disciplinaridade, adota-se a abordagem de Michel Foucault, que a define tanto como fragmentação, disposição e delimitação de saberes quanto conjunto de normas e regras atitudinais na forma de preceitos explícitos e implícitos (VEIGA-NETO, 2007: 65). A Escola Waldorf nasce depois que a escola disciplinar já existia, mas ela

não foi configurada por Rudolf Steiner (1861-1925) para repetir exatamente os limitados padrões de confinamento social nos quais redundam as escolas convencionais.

Disciplinaridade

Embora haja a constatação de uma crise educacional na grande maioria das escolas devido ao “cerceamento dos corpos, dos movimentos, das emoções” (BARGUIL, 2012: 3), a busca pela transformação e pela mudança de certos estigmas da prática educacional perpassou os objetivos de Steiner.

Dentro da maquinaria escolar, o currículo é um elemento comum em todas as práticas educacionais. Os pressupostos, as metas e lógicas das diferentes pedagogias se revelam em suas estruturas curriculares. O currículo é visto como articulação disciplinar das práticas e saberes escolares:

Enquanto conjunto organizado de conhecimentos escolares, o currículo assumiu para si a lógica disciplinar, levando-a a um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal – disciplina-corpo – quanto em termos do eixo dos saberes – disciplina-saber. Em qualquer caso, as disciplinas são partições e repartições – de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (“contra” o que não pode ser dito/pensado e feito). (VEIGA-NETO, 2008: 145).

Por também possuir um currículo, a Pedagogia Waldorf enquadra-se como escola disciplinar. Porém, como sua construção histórica foi, em princípio, à margem das principais correntes educativas, a escola Waldorf recebe os slogans de ‘escola alternativa’, ou ‘escola holística’; mas isto não a enquadra fora da disciplina-saber. Aliás, a verificação do rigor com o qual se assumem os pressupostos de permissões e proibições em relação ao que pode ser dito e feito levaria à constatação do forte teor disciplinar praticado nas escolas Waldorf.

Cabe à prática Waldorf uma revisão constante sobre o preciosismo meticuloso da aplicação do currículo frente às mudanças da sociedade, que implicaram na transformação das crianças que chegam à escola. Isto para não redundar em um anacronismo ou contradição, pois os saberes na sociedade da informação amplamente difundida pelos meios tecnológicos são facilmente adquiridos atualmente pelas crianças. Não está mais

sob o controle total e restrito da escola o que tal faixa etária deveria ou não já ter conhecimento, como prescrevem os objetivos da Pedagogia Waldorf. Quanto ao rigor dos saberes compartimentados no currículo e quanto à aplicação meticulosa dos mesmos pelos professores, pode-se dizer que a escola Waldorf é mais disciplinar que as outras escolas.

Neste ponto, é preciso salientar a questão fundamental do currículo Waldorf: sua fundamentação sobre uma antropologia fenomenológica, cujo enfoque é para servir de orientação e ponto de partida para uma atividade pedagógica viva e atualizada. A fundamentação antropológica não deveria ser fechada no sentido de apenas restringir campos de saberes, mas no sentido de inspirar e motivar a criatividade dos professores, justamente com o intuito de não tornar a proposta curricular algo estreito. A questão é: os professores, atualmente, buscam e encontram suas práticas dentro de um processo criador? Ou estão repetindo os caminhos já trilhados dentro da tradição Waldorf? Nesta questão a Pedagogia Waldorf passa por um dilema, ela nasce quebrando padrões e superando paradigmas dentro do universo escolar convencional. Ela cria no início da sua história o novo, o modelo Waldorf, que com o passar do tempo foi apenas repetido e o que era novo, torna-se velho padrão, só que circunscrito a uma atividade específica. Entretanto, o risco que se corre é que, se para identificarmos um processo escolar como integrado aos ideais da Pedagogia Waldorf, precisamos recorrer ao que sempre esteve estabelecido, então podemos redundar numa comparação às redes de fast-food: o mesmo sabor, o mesmo tempero, dentro da mesma caixinha, em qualquer parte do mundo (o mesmo padrão estético em realidades culturais bem distintas).

Comparada à grande formatação da globalização a Pedagogia Waldorf é singular, mas e em relação a si mesma, não estaríamos produzindo, num certo grau, professores e alunos em série? O fato da Pedagogia Waldorf assumir uma diferenciação em sua forma não implica numa transcendência de sua atividade disciplinar ou padronizada. O desafio é combinar disciplinaridade com o ideal de liberdade que jaz como pano de fundo na escola Waldorf.

A liberdade de ensino é a condição e o pressuposto humano para a realização fidedigna da missão da Educação para a Liberdade. Uma

escola que pretende ser viva e atual tem de estimular seus professores a desenvolverem continuamente seus métodos e currículos; o mesmo princípio deve valer para a estruturação do currículo e para a escolha de temas adequados para o trabalho em sala de aula. Por esse motivo, os princípios didáticos também têm mero caráter de diretrizes. (RICHTER, 2002: 7)

Para superar o impasse entre a proposta de educação para a liberdade e a implantação de um currículo disciplinar delimitador, Steiner viu no último uma necessidade dinâmica, processual, em perene vir-a-ser. Então, a qualidade dinâmica de um currículo exige sua constante revisão e flexibilidade quanto ao seu conceito. Porém, o fundador da Pedagogia Waldorf exerceu o seu privilégio de autoridade, de parâmetro do que estava “certo” para a realidade espaço-temporal no qual se encontrava. Em outros espaços e tempos, quem determina o caminho a ser trilhado? Neste quesito, cabe a reflexão sobre o quanto a prática brasileira incorporou seus valores da prática alemã, devido às tendências de colonialismo cultural, uma vez que o nascimento e o desenvolvimento da Pedagogia Waldorf no Brasil são de um caráter quase missionário. As reflexões acima são um estímulo para se questionar como se estabelece uma segurança para avaliar o que ocorre numa sala de aula, quem estabelece esses parâmetros e como se chega até eles, se são transparentes ou não, se os professores são vigiados, para então serem disciplinados (restringidos), ou se são observados, para então serem orientados; se é que há alguma diferença entre ambos; embora o último se apresente embutido nos discursos dos professores e o primeiro seja um jargão foucaultiano.

Entretanto, por ser intensamente imbuída em seus ideais pela aplicação de recursos artísticos em seus procedimentos pedagógicos, a Pedagogia Waldorf permite a exploração de pontos de fuga, de contrapontos, de caminhos inusitados e de uma renovação que procura a coerência entre a atividade escolar e a realidade cultural da singularidade espaço-temporal onde se encontram a subjetividade da individualidade do professor e o seu grupo de alunos. O que se espera de uma escola Waldorf é que ela esteja realmente aberta ao novo, senão a constatação será que as práticas em sala de aula são repetições do repertório Waldorf, reprodução no lugar de criação. Se o caminho do professor for o primeiro, o caráter é disciplinar, se

for o último, é não-disciplinar. Steiner deixou um parâmetro de avaliação para checar se o ensino possui vivacidade: a imperfeição. O conteúdo que ganhou forma no passado, que se torna padrão, não deixa espaço para surgir o novo, torna-se uma cristalização da atividade criadora, pulsante e viva. O padrão, o cristalizado, já alcançou a perfeição, foi disciplinarizado; o imperfeito, que é desconhecido, e não possui uma forma definida ou estanque, é não-disciplinar.

Como proposta do ideal, o não-disciplinar na Escola Waldorf está na possibilidade da criação. Porém esta requer dos professores esforço, inspiração, técnica, conhecimento e audácia da aplicação de seus frutos. Pois o novo é o caminho do diferente, o não-disciplinar cria um movimento de tensão, de ambigüidade, porque vai pela via do inesperado, do desconhecido; já o processo disciplinar busca a segurança, a certeza (BRAGUIL, 2009: 2). Para o ideal da Pedagogia Waldorf se realizar, o não-disciplinar precisa fazer frente ao disciplinar, a tensão e o movimento precisam estar ativos; do contrário, tem-se uma estagnação imperando. A Pedagogia Waldorf é muito disciplinar no rigor da aplicação de seus pressupostos teóricos e muito não-disciplinar quando na prática se concretizam realmente seus ideais.

Quanto à disciplina-corpo, o enfoque steineriano não centraliza a vigilância e a punição como meio de exercer controle, ou como mecanismo de coerção, numa barganha entre ameaça e recompensa. Steiner propôs processos alternativos que não redundassem nas negatividades que tornaram a escola convencional um sistema de penalidades para o domínio sobre os sujeitos. O ideal Waldorf almeja superar os estigmas e clausuras que o sistema convencional escolar adentrou. Foucault, em relação às escolas, comenta sobre a presença da disciplinaridade como técnica do poder:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas

humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as infrações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 2002: 149)

Disciplina, neste texto, está sob um enfoque ambivalente: positivo e negativo. No primeiro, quanto ao que ela produz, organiza e estrutura; no último, quanto ao que ela restringe, delimita e domina. A escola Waldorf, em relação à disciplina-corpo, institui suas regras próprias com o foco numa direção: a humanização dos processos educacionais e das relações interpessoais. Isto significa que os ritos adotados e o cotidiano incorporado estão no ambiente Waldorf para desviar dos rumos da impessoalidade e de suas conseqüências.

A humanização da educação Waldorf está ancorada na sua antropologia trimembrada, onde as três dimensões humanas (pensar, sentir e querer) são consideradas e relevadas em seu desenvolvimento. Por isso há a adoção de hábitos de proximidade das relações entre os alunos e estes e o(a) professor(a) e da incorporação de atividades que não se limitam ao âmbito exclusivamente intelectual. Assumir como disciplina-corpo atividades para o desenvolvimento da intuição, da fruição estética, da afetividade e dos desafios para a vontade reequilibram e harmonizam o bem-estar no ambiente, minimizando as atitudes que rompem com o processo.

Essas imagens que percorrem o cotidiano da Escola Waldorf, inseridas em narrativas, pinturas, versos poéticos, canções, não funcionam como categorias morais no sentido prescritivo (usá-las e obter resultados). Elas são um fator em aberto, sob o alcance da possibilidade e nunca da certeza. O ponto de apoio para sua efetivação como impulso de ação moral não está no professor, nem nas proibições ou coerções; a decisão é dos alunos. O caráter simbólico das imagens é flexível, sua operância é não-disciplinar, pois escapa das relações de poder.

Como alternativa às penalidades, o professor trabalharia sempre com imagens quando fosse necessário abordar questões disciplinares em sala de aula, ou seja, o elemento estimulador da conduta dos alunos não estaria presente nos esclarecimentos sobre as medidas punitivas caso aconteçam uma série de

circunstâncias, mas estaria na linguagem imagética do professor, numa forma velada, embutido dentro da imagem que já faz parte do cotidiano Waldorf, e que não é propriedade de uma autoridade, mas é plasmada pelo próprio aluno (BACH Jr., 2007: 177).

A prática Waldorf no segundo setênio gira em torno da experiência estética e no centro dessa experiência, a imagem é portadora do conteúdo cognitivo, é o elo afetivo com o educando, porque este a imagina simultaneamente, cria-a em si seu próprio universo, e quando é vivificada, torna-se estímulo para a ação. A diferença básica é que Steiner orientou os professores a não vazar a linguagem em conceitos abstratos (explicação do porquê se deve ou não fazer), porém, através de imagens que suscitassem simpatia ou antipatia, e através dessa dinâmica afetiva os próprios alunos construíssem sua noção de certo e errado.

O caráter não-disciplinar da Pedagogia Waldorf é um ideal inserido dentro da disciplinaridade. Ele é uma meta e direção metodológica, não é uma garantia e uma certeza, mas uma possibilidade que pode ser efetiva nos momentos de sucesso de uma adequada aplicação dos pressupostos teóricos (a autêntica criatividade). Encarar o estado de aprender do ser humano como exclusivamente sentado, estagnado, copiando, escrevendo, calculando, entre outros, é uma limitação da concepção das possibilidades e capacidades humanas. O pano de fundo da Pedagogia Waldorf está justamente na abertura para a riqueza de meios de aprendizagem, o que faz impregnar de flexibilidade sua metodologia, não permitindo um enquadramento simplista e reducionista da disciplinaridade por si somente, como único meio de obtenção de interesse por parte dos alunos.

O próprio tratamento do conteúdo de conhecimento não é enclausurado numa abstração enfadonha, pelo contrário, busca-se constantemente aliá-lo à concretude da realidade e dinamizá-lo esteticamente para que o sujeito aprendiz reconheça-se como produtor também do conhecimento que adquire. Neste sentido, a vazão de conhecimento na Pedagogia Waldorf está fora do caráter quantitativo da educação convencional, na submissão dos alunos ao volume de informação. Pelo contrário, é uma pedagogia que permite um tratamento qualitativo do conhecimento. Esse tratamento

qualitativo é em si a tentativa de despertar o interesse dos alunos a partir de suas disposições internas, e o processo da cognição imaginativa é o meio pelo qual, na infância, o aluno é partícipe, não fica na posição de mero receptor passivo. Porém, com essa afirmação não se pretende cair no abismo do ufanismo, na cegueira de um otimismo exacerbado pela Pedagogia Waldorf, como esperança de uma solução fácil para a situação insólita da maioria das escolas convencionais constatada pelo desânimo comum entre os profissionais da educação e corpo docente. O comportamento singular e fora dos ditames do silêncio e do corpo bem sentado numa carteira, as atitudes descontínuas de algumas crianças, alguns dizeres desqualificados dos alunos e suas colocações não-legitimadas também estão presentes numa sala de aula Waldorf. A diferença está no como o professor lida com isso, no como a metodologia estrutura os procedimentos pedagógicos para transformação desses pontos e, inclusive, na teoria da pedagogia que possui um amplo espectro de aceitação dentre a gama multivariada que é a expressão das individualidades humanas.

O ideal da Pedagogia Waldorf necessita do professor, e este, como indivíduo, é centro de um poder que deveria estar imbuído dos ideais de Steiner e inspirado para estar constantemente direcionando o seu grupo de alunos com medidas que não sejam disciplinares ou punitivas. Se o professor atinge esses ideais, está dentro do norte da Pedagogia Waldorf. Se ele não alcança, aproxima a prática Waldorf da classificação genérica, segundo Foucault, que a escola se reduz a ser disciplinar. “O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui” (FOUCAULT, 1979: 183).

É preciso salientar que as circunstâncias do século XXI, ou seja, a situação em que se encontram as crianças, é consideravelmente diferente da situação nas décadas de 50, 60 e 70, quando o movimento Waldorf eclodiu socialmente. Segundo McAllen (2005: 13), o paulatino desaparecimento de uma homogeneidade dos alunos, que havia nas décadas de 60 e 70, e que, portanto, era mais fácil a relação ensino-aprendizagem, exigiu uma reformulação ou o incremento de medidas pedagógicas que visassem uma aprendizagem mais

profícua. O método *extra lesson*³, agregado à Pedagogia Waldorf, é um exemplo dessa necessidade, onde McAllen (2005: 13) expõe a diferença da eficiência da metodologia Waldorf aplicada entre a infância a partir da década de 80, comparada 20 anos antes.

As intenções de Steiner, ao conceber a Pedagogia Waldorf, apontavam para uma relativa capacidade sanadora de distúrbios por meios de procedimentos pedagógicos. Amplo e aberto é o espectro de pesquisa neste quesito, para averiguar o real potencial atual dos seus pressupostos. Sem a ilusão de considerar a Pedagogia Waldorf como remédio milagroso para todas as atitudes indisciplinadas, resta à professora, ou ao professor, a adoção de medidas disciplinares. Como em toda e qualquer escola, há limites nos desvios em relação às normas escolares, pois a função da escola, o ensinar, não pode dar lugar ao descomprometimento da imaturidade infantil. Quando atos desrespeitosos não se transformam nem por medidas humanizantes, nem por mecanismos disciplinares, pode ocorrer a instalação de comportamentos patológicos. Todo agrupamento de indivíduos para um fim em comum, requer dos mesmos um grau mínimo de adequação à atividade proposta. Neste sentido, a disciplinaridade está presente também na escola Waldorf. A diferença reside na intensidade, freqüência e qualidade da aplicação desses meios de poder sobre os indivíduos e na abertura de caminhos alternativos para que o tal grau mínimo de adequação seja obtido, sem que o seja por medidas repressoras. A aplicação de meios disciplinadores (ao corpo) não pode ser justificada como meio de impedir a manifestação dos participantes que estão sem interesse.

O diferencial entre a escola Waldorf e as escolas

³ O método *extra lesson* tem o objetivo de ajudar as crianças no desenvolvimento conjunto de suas capacidades motoras, envolvendo os sistemas ósseo, muscular, nervoso e cerebral. Ele abrange exercícios especiais de movimento corporal para o desenvolvimento da psicomotricidade, conectados a práticas de desenho e pintura. Uma avaliação da dominância corporal é importante para um diagnóstico das reais necessidades individuais de cada criança. A dominância corporal é geralmente detectada na preferência por uma das mãos no domínio da escrita. Na avaliação do método *extra lesson*, leva-se também em conta a utilização predominante de um dos pés e um dos olhos, e se há cruzamento entre mãos, pés e olhos. As atividades propostas pelo método envolvem exercícios de equilíbrio corporal, malabares, de movimento ocular e de percepção de cores e formas no espaço bidimensional e tridimensional.

convencionais está na concepção de ser humano que as orienta. Se a meta da escola comum resume-se à aquisição de competências intelectuais, o foco das atividades dirige-se ao desenvolvimento cognitivo; os procedimentos pedagógicos em sala são orientados a esse objetivo; e para os sujeitos submetidos a esses procedimentos que não se adaptam ou não se enquadram dentro dos limites de tolerância, a meta passa a ser controle do corpo, para atividade da mente.

Já a relação da Pedagogia Waldorf é distribuir o foco das atividades para três áreas de interesse: desenvolvimento cognitivo, afetivo e volitivo, o que amplia a dinâmica da atividade escolar e que afina com a realidade dos alunos. A própria dinâmica da metodologia tenciona diminuir desvios porque o ser é atendido na integralidade. Mesmo adotando princípios de “respiração”, contração e dilatação de atividades, há os que não acompanham o processo do grupo. Porém, os ritos e procedimentos pedagógicos orientados à humanização do processo escolar, adotam a idéia de respiração, de atividades que intercalam a concentração e a descontração dos sujeitos participantes. Os procedimentos pedagógicos de uma escola Waldorf são disciplina-corpo, porém a diferença, em relação às escolas convencionais, está na concepção espiritualizada de Steiner que os embasa.

Os caminhos alternativos, a teoria educacional de Steiner oferece; a descoberta de tal possibilidade está no talento do professor, a necessidade de qualquer medida disciplinar é um reconhecimento dos limites de um docente, a tentativa de conquistar o interesse dos alunos a partir de uma motivação intrínseca a eles é estar imbuído dos ideais da Pedagogia Waldorf. Conclui-se, previamente, que a Pedagogia Waldorf é também disciplinar, mas com grande abertura, possibilidade e conquistas de meios não disciplinares.

A normalização

O efeito dos mecanismos de poder presentes nas práticas escolares tem como cerne a norma, a produção de verdades em torno dos indivíduos para dizer se eles estão ou não adequados, corretos, ajustados, adaptados a um denominado padrão, que se faz passar como conceito de normal, bom, saudável, correto. Aos que se enquadram, a escola presenteia

com elogios e destaques aos seus comportamentos; aos que estão fora, um regime de punição, de vergonha, de rótulos, de conceitos. A norma é um regime de exclusão, de escolha, de eleição; tem função piramidal, hierarquizadora, competitiva, punitiva, adestradora. Aos eleitos, os prêmios, os elogios, as facilidades; aos não-eleitos, a indiferença, a reprovação, a exclusão.

A norma mais cobrada, mais exigida e conscientemente bem definida é sobre o desempenho cognitivo. O sujeito que não corresponde às expectativas normalizadoras no tocante à rapidez da resposta, exatidão dos cálculos, beleza de suas formas expressivas, ou outros desempenhos que exijam principalmente as faculdades intelectuais como memória e raciocínio lógico, não passa ileso no processo escolar. Sanções ou reprovações, ou limitações serão administradas sobre sua vida. Neste caso, como fundamento teórico, a Pedagogia Waldorf nem sequer parte do mesmo ponto das outras pedagogias, pois a norma adotada nas escolas convencionais é um princípio de exigência e intransigência. A visão de ser humano que fundamenta a prática Waldorf mantém seu leque aberto às múltiplas faculdades humanas, aos diversos mecanismos de inteligência e de expressividade humana, que não permite uma formação de expectativas e nem se autoafirma detentora de uma verdade sobre patamares fixos e inflexíveis de desempenho que cada indivíduo deve conquistar dentro do processo escolar. Neste sentido, Steiner deixou muito em aberto as questões dos resultados cognitivos dos alunos, algo que está em primeiro plano nas escolas convencionais. O olhar do professor não se limita às atividades escolares definidas como o aprender de informações. O próprio significado da função escolar pode ser aqui questionado, pois Steiner sempre colocou o fenômeno da vida em primeiro plano como alvo de aprendizado dos alunos, e este não pode ser confinado a regras padronizadas pois a compreensão dos mistérios da existência passa sempre pelo crivo das próprias indagações de uma individualidade, e não podem ser apresentadas como receitas ou tópicos dentro de uma cartilha. Neste sentido, o ponto de partida da Pedagogia Waldorf é mais livre, pois não está delimitado na necessidade de atingir pontuações determinadas por uma norma. As escolas convencionais estão tão mergulhadas na norma, que pode parecer impossível estruturar com eficiência um sistema de

aprendizado onde a norma não é o imperativo categórico.

Aparece, através das disciplinas, o poder da Norma. Nova lei da sociedade moderna? Digamos antes que desde o século XVIII ele veio unir-se a outros poderes obrigando-os a novas delimitações; o da Lei, o da Palavra e do Texto, o da Tradição. O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais; estabelece-se no esforço para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação, capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde; estabelece-se na regularização dos processos e dos produtos industriais. (FOUCAULT, 2002: 153)

A Escola Waldorf, principalmente nos primeiros anos escolares, é a prova cabal de que é possível o desempenho cognitivo sem a presença do exame. Como o espectro de avaliação é amplo, todos os indivíduos se encaixam em termos “bons” e “ruins”, o desenvolvimento cognitivo é apenas uma faceta do processo de maturidade humana, e os desenvolvimentos afetivos e volitivos também são levados em conta na Pedagogia Waldorf, sem um grau de hierarquia. A cultura da sociedade em geral pode não estar baseada nestas diretrizes, justamente porque está impregnada de expectativas unilaterais sobre o decurso humano. A Pedagogia Waldorf não poderia se sustentar sobre uma incongruência, a de preparar seus alunos para uma sociedade panóptica sem que eles nunca soubessem o que significa serem vigiados; como adequação, a metodologia adota também os exames, apenas os deixa para mais tarde, quando os indivíduos possuem mais maturidade para lidar com um documento que os testa, que os averigua.

A questão crucial é que a Pedagogia Waldorf não está reduzida a reconhecer as conquistas dos indivíduos apenas pela quantificação de seus desempenhos intelectuais que possuem toda a técnica de exames, provas e cobranças. O exame, como dispositivo de disciplina, permanece ausente durante boa parte do processo de um aluno Waldorf. O exame é uma técnica avaliadora de resultados. Nesse jogo de quantificação, nesse panorama de capacidades adiantadas e atrasadas, derivados de um permanente cálculo de notas, cada indivíduo é diferenciado, enquadrado, intitulado “bom” ou “ruim” de acordo com o grau numérico ou o grau conceitual obtido.

Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade”; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos. (FOUCAULT, 2002: 151)

A avaliação de um indivíduo dentro da Pedagogia Waldorf, além de partir de bases amplas quanto ao conceito do que é o ser humano, engloba muito mais o processo vivido e experienciado, do que o documento que possui o registro de um desempenho específico, momentâneo, transitório, coercitivo. A globalidade e integralidade da avaliação na Pedagogia Waldorf não permite o reducionismo da nota, pelo contrário, pede um memorial descritivo que coloca em pormenores as qualidades do ser avaliado.

O exame é uma pergunta, o desempenho avaliado no exame é a resposta se o indivíduo testado está dentro da norma ou não. Para Steiner, cada indivíduo é um problema, cada individualidade é a sua própria espécie, o significado do que é normal não é generalizado para todos os indivíduos humanos porque cada indivíduo está circunscrito à sua própria norma.

Onde começa o domínio da liberdade (do pensar e do agir), acaba a possibilidade de determinar o indivíduo conforme leis da espécie. [...]

O indivíduo tem que chegar a seus conceitos por meio de intuição própria. Como deve pensar o homem em particular não se pode deduzir de um conceito geral da espécie. [...]

Para entender o indivíduo, é preciso dedicar-se à sua entidade especial e não adianta deter-se em propriedades típicas. Nesse sentido, cada homem é um problema. (STEINER, 2000a: 164)

A diferença básica encontra-se no ponto de referência, no parâmetro de comparação ao qual cada indivíduo é submetido. Numa avaliação em que todos os componentes de um grupo são comparados em relação a um único olhar, ao poder do valor de uma norma, surge inexoravelmente uma escala dos mais próximos à norma e dos mais afastados; conseqüentemente com sua conotação pejorativa de indivíduos “ruins” quando mais afastados, e com elogios aos indivíduos “bons” quando mais próximos. Este é o segredo do panoptismo, manter todos os indivíduos observados, vigiados pela avaliação, através de um único olhar centralizado. O poder os vê sem ser visto. Esta é a base da configuração das escolas convencionais,

da maneira que os profissionais da educação averiguam o desempenho dos seus alunos.

Na Pedagogia Waldorf cada indivíduo também é avaliado, mas não em relação a um patamar arbitrário e impessoal, porém em relação a si próprio. Aqui reside o cerne da aplicação prática da essência do conceito de liberdade de Steiner. Cada ser humano é uma individualidade e, neste sentido, é uma espécie em si, um problema único e que, portanto, só pode ser comparado a si mesmo em seu decurso evolutivo. Cada individualidade está relacionada com sua carga de valores culturais herdada, de suas características psicológicas típicas; a força de sua singularidade vem de encontro com o que pode ser considerado humanamente genérico, mas ela vem para inserir os caracteres adquiridos por si própria. O grau de intensidade e eficácia desse imprimir de suas próprias características – e que não depende do passado, do herdado – depende da própria individualidade em si. O processo de maturidade nada mais é que um desenrolar de conquistas neste sentido.

Na Pedagogia Waldorf, a fenomenologia do desenvolvimento humano considera que cada individualidade possui a sua própria norma; ou seja, o olhar panóptico não se encontra fora do sujeito observado, encontra-se dentro dele mesmo; o papel do professor é perceber em cada aluno o que o seu próprio olhar panóptico – em relação a si mesmo – está revelando. A norma, de forma convencional, refere-se ao típico humano, às características genéricas, oriundas do passado, de uma bagagem herdada; é uma referência do coletivo, um parâmetro do grupo. O fenômeno de individualização é o surgimento do novo, é a manifestação do único, a norma é descoberta e até criada pelo ser que se desenvolve e desvenda seu próprio caminho. Mais forte a individualidade, então mais evidente é a manifestação da própria norma.

A biografia, o traçado existencial único que cada individualidade exerce sobre sua vida, é a genealogia *hic et nunc* de uma história individual em que se lê e se escreve ao mesmo tempo. A função do professor e da Pedagogia Waldorf é ser um facilitador desse encontro da individualidade consigo mesma em seus impasses e superações, em seus adiantamentos e atrasos, em suas facilidades e dificuldades, comparadas ao longo do tempo e em relação ao próprio sujeito. A dinâmica

aberta do vir-a-ser de cada individualidade, na escola, é considerada em seu processo temporal; como processo metodológico, é observação goetheanística sobre o indivíduo ser humano. Comparações a padrões coletivos sempre podem ser realizadas, mas elas indicam somente o que é típico em nós, o que faz parte do indivíduo, mas que não surgiu dele mesmo, pelo contrário, tem origem num valor genérico; porém, comparação do indivíduo em relação ao próprio indivíduo, desvenda uma genealogia exclusiva, particular. A questão da liberdade por Steiner, em sua aplicação prática na Pedagogia Waldorf, é a redução dos dispositivos de poder sobre os indivíduos, o olhar que revela o indivíduo não é impessoal, abstrato, invisível, nem externo ao sujeito observado e avaliado; o olhar revelador do indivíduo tem um centro no próprio indivíduo, o poder de dizer o que e como é cada indivíduo, reside no próprio sujeito observado – o trabalho docente é uma leitura dessa observação; quando adulto e num processo de conquista de sua maturidade, o próprio sujeito pode tornar-se consciente de um olhar sobre si mesmo; com crianças, o professor pode orientar-se a observar para descobrir em cada um o que somente a cada um cabe ou diz respeito.

O homem se liberta, porém, desses fatores genéricos. Os fatores genéricos humanos não limitam, quando corretamente encarados, a sua liberdade, e tampouco é necessário querer ver neles obstáculos artificiais. O homem é capaz de desenvolver, em si, propriedade e funções cuja origem estão nele mesmo. Os seus atributos genéricos lhe servem, então, como meio para exprimir a sua entidade individual. Ele se utiliza das propriedades recebidas pela natureza e lhes proporciona uma forma de acordo com a sua própria essência. Para tal homem, procuramos em vão a razão de seu modo de ser nas leis da espécie, porque estamos lidando com um indivíduo explicável apenas por si mesmo. Quando um ser humano evolui até o ponto de libertar-se do genérico, não podemos mais explicar as suas peculiaridades a partir de características genéricas. (STEINER, 2000a: 162)

Conclusão

O conceito de normalidade que nasceu ligado à racionalidade implantou o exercício disciplinar na escola convencional e criou assim a homogeneização e a diversidade; a primeira pela formatação de comportamentos, atitudes e

modos de pensar através de dispositivos repressores; a segunda pela sujeição dos indivíduos a exames que operam como focos de luz sobre eles, documentando-os, listando-os em ordem de desempenho e submetendo-os a tributos de valor.

Na Escola Waldorf, o conceito de normalidade tem caráter intuitivo, processual, temporal, orgânico, dinâmico, integrativo. A Pedagogia Waldorf não trabalha com o dualismo corpo e mente, onde o primeiro existe apenas para ser disciplinado e nas artimanhas de sua resistência, necessita de mecanismos mais sofisticados da disciplinarização. Pelo contrário, é um princípio monista imanente à teoria de Steiner que concebe: espírito é matéria e matéria é espírito (corpo é mente e mente é corpo), que opera como diretriz da Pedagogia Waldorf. Ou seja, uma repressão ao corpo é uma repressão ao espírito humano, à mente.

Nesta questão a estrutura subjacente à metodologia de ensino Waldorf colabora imensamente para a não necessidade de mecanismos de disciplinarização. A amplitude do aprender através da concepção trimembrada do ser humano coloca a Pedagogia Waldorf num lugar único, próprio, dentro do âmbito da educação. O ensino voltado para o desenvolvimento emotivo e volitivo, comparado à unilateralidade do ensino direcionado exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo, já é a fonte de abertura para medidas pedagógicas não-disciplinares. A fase do segundo setênio, centrada em procedimentos pedagógicos estéticos, não exige a coerção sobre os estudantes por meio de mecanismos disciplinares, requer somente o envolvimento dos alunos. O processo de fantasia da cognição imaginativa, empregado na metodologia Waldorf, é livre da disciplinarização, pois o interesse como força manifesta do vínculo entre os indivíduos e o aprendizado, é uma força autônoma, autogerada pelo direcionamento do próprio indivíduo. O exame como quantificador de desempenho cabe na avaliação cognitiva dos alunos, mas não é uma ferramenta que realiza uma averiguação do desenvolvimento emotivo e volitivo, porque estes não podem ser mensurados. A metodologia Waldorf em si, por incorporar a simultaneidade complexa do pensar, sentir e querer mantém-se dialógica com o corpo. Nesta dialogicidade, o ideal da teoria de Steiner - com sua concepção de normalidade intuitiva, processual e dinâmica - encontra o real na práxis da Escola Waldorf. Aqui a sujeição

encontrada nas escolas convencionais dá lugar à produção de subjetividade presente no ambiente cultural Waldorf.

A práxis na Escola Waldorf foi concebida para ser um espaço para comportamentos autônomos gerados pela autodisciplina, a estetização é concretizada através de práticas regradas. Como contraponto à disciplinarização, a não-disciplina é uma prática não homogeneizante onde o sujeito se autodisciplina, o que não significa que a Escola Waldorf não possui regras, muito pelo contrário, os procedimentos pedagógicos estão todos entrelaçados numa estrutura regrada; o que não faz disso uma contradição. É a instauração de uma produção de subjetividade por meio de um incentivo genuíno e fundamentado aos indivíduos sobre o cuidado de si que ficou relegado ao conhecimento de si mesmo no decurso histórico humano. “Temos, pois, o paradoxo de um preceito do cuidado de si que, durante tantos séculos, foi, ao contrário, um princípio positivo, princípio positivo matricial relativamente a morais extremamente rigorosas” (FOUCAULT, 2004: 17).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACH JR., Jonas. **Educação ecológica por meio da estética na pedagogia Waldorf**. Curitiba: 2007. 230 pg. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

BARGUIL, Paulo M. (2012). **As raízes e os frutos da disciplinaridade**. As sementes de um currículo holístico. Acesso em 24 de fevereiro de 2012. Disponível em: http://www.paulobarguil.pro.br/producao_bibliografica/artigos/arquivo/artigo_06.pdf

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade I**. a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

McALLEN, Audry Enid. **Método extra lesson:** recursos especiais em pedagogia Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 2005.

RICHTER, Tobias. **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf.** São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002.

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

_____. **A educação da criança:** segundo a ciência espiritual. São Paulo: Antroposófica, 1996.

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

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

_____. **A arte da educação - II. Metodologia e didática no ensino Waldorf.** São Paulo: Antroposófica, 2003.

VEIGA, Marcelo da. Die Diskursfähigkeit der Waldorfpädagogik und ihre bildungsphilosophischen Grundlagen. In: Bauer, Horst ; Schneider, Peter (Hrsg). **Waldorfpädagogik:** Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges. Frankfurt (Alemanha): Peter Lang, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Sísifo - **Revista de Ciências da Educação,** nº 7, setembro/dezembro de 2008. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Enviado em: 15/03/2012 - Aceito em: 02/04/2012