

Escola Hamborn – Um relato de prática sobre Representações Sociais da Educação e da Pedagogia Waldorf na Alemanha

Hamborn School – An report on Social Representations of Waldorf Education and Pedagogy in Germany

Lígia Alvares Mata Virgem¹

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência a partir de um estudo de caso realizado na Rudolf-Steiner Schule Schloss Hamborn em Buren, oeste da Alemanha durante a Residência Social do Mestrado Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social, bem como um estudo através de observação e interação com o contexto no qual a escola está inserida: território, cultura, sujeitos e representações sociais. A pesquisa foi do tipo etnografia tendo participado 15 estudantes da escola, 2 moradores de Paderborn - cidade onde Hamborn está localizada – os quais acolheram a pesquisadora na residência e 1 morador da cidade de Frankfurt. O objetivo deste estudo foi compreender a cultura alemã, a prática pedagógica da escola e suas representações sociais na estrutura educacional da Alemanha. Foram utilizadas como estratégias de coleta de dados a observação-participante e pesquisas bibliográficas como forma de contribuir na compreensão do fenômeno. A partir deste trabalho foi possível ampliar a compreensão das representações sociais da Alemanha pelo olhar estrangeiro, do sistema educacional alemão e da representatividade subversiva da pedagogia Waldorf dentro do sistema educacional alemão. Como também foi possível perceber a importância do papel do educador como coach social na Escola Hamborn para o desenvolvimento da cidadania através de práticas laborais e o (re)significado do trabalho como espaço de arte, expressão de talentos, realização pessoal e exercício da cidadania.

Palavras-Chave: Equipamentos de Púlicas; Semiárido; Psicologia social.

ABSTRACT

The present work is an experience report from a case study carried out at Rudolf-Steiner Schule Schloss Hamborn in Buren, West Germany during the Social Residence of the Multidisciplinary Master in Development and Social Management, as well as a study through Observation and interaction with the context in which the school is inserted: territory, culture, subjects and social representations. The research was ethnographic, with 15 students from the school, 2 residents from Paderborn - a town where Hamborn is located - which hosted the researcher at the residence and 1 resident of the city of

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e mestre em pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia. Email: limatavirgem@hotmail.com

Frankfurt. The objective of this study was to understand the German culture, the pedagogical practice of the school and its social representations in the educational structure of Germany. Participant observation and bibliographic research were used as data collection strategies as a means of contributing to the understanding of the phenomenon. From this work it was possible to increase the understanding of German social representations by the foreign look, the German educational system and the subversive representativeness of the Waldorf pedagogy within the German educational system. It was also possible to perceive the importance of the role of the educator as a social coach in the Hamborn School for the development of citizenship through labor practices and the (re) meaning of work as an art space, an expression of talent, personal fulfillment and exercise of citizenship.

Key-words: Public Policy; semiarid; Social Psychology.

1. Um breve pouso em Frankfurt: a representação social da Alemanha pelo olhar estrangeiro

A chegada ao aeroporto de Frankfurt foi impactante - o mais importante centro de conexões da Alemanha, o terceiro da Europa e o nono maior do mundo, com cerca de 75 mil funcionários. Analisando estes números é possível ter-se uma ideia das dimensões deste lugar e a repercussão causada na pesquisadora após seu primeiro voo internacional. Frankfurt é a quinta maior cidade da Alemanha, com mais ou menos 670.000 habitantes. É o centro financeiro e de negócios; sede do luxuoso prédio do Banco Central Europeu e do Banco Federal da Alemanha. A Alemanha é considerada um dos países mais ricos da Europa, ocupando o 6º lugar no ranking do IDH – 0.911 em 2014².

A cidade é famosa pela sua contribuição cultural e intelectual na história mundial, teve importantes representações como Johann Wolfgang Goethe, uma das mais importantes figuras, entre os séculos XVIII e XIX, da literatura alemã e do Romantismo, além disto, a cidade encabeçou um movimento de intelectuais - entre eles Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin - no início do século XX, denominado *Escola de Frankfurt*, que produziu o pensamento conhecido como Teoria Crítica. Esta teoria criticava o pensamento cientificista da época (que restringia o entendimento da realidade humana pautado apenas nos dados empíricos, cientificamente comprovados e testados por métodos, como a administração, para explicar os fenômenos sociais) e trouxe à tona a cultura e a arte como elementos importantes para transformação da sociedade. (RÜDIGER, 1999 p. 13-15).

A riqueza de toda a história da cidade - cheia de grandes edifícios e gente vestida de paletó andando de bicicleta (o que parece antagônico sob a perspectiva baiana, especificamente, soteropolitana) e o hibridismo arquitetônico com variedade de objetos através da troca cultural (BURKE, 2003 p.23), puderam demonstrar a representação social de primeiro mundo que a cidade tem no inconsciente coletivo mundial e dos sujeitos dos países de 3º mundo. Sobre representação social, Jodelt (2001, p.22) define como:

[...]uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...] como fenômenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social que a ela estão ligados.

² Informações obtidas no site do Programa das Nações Unidas, disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014es.pdf>, acessado em: 05/12/15.

De acordo com Kristeva (1988) apud Freitas & Dantas (2011, p.602), o estrangeiro é sempre um estranho em relação ao outro como também em relação a si mesmo, a depender da aceitação de sua condição, como vivência as situações e integra o mundo externo (social) ao seu próprio mundo interno (subjetivo).

Num momento de parada da excursão exploratória do território, algo inesperado aconteceu em uma ponte que liga os lados sul e norte da cidade, algo provocou a seguinte reflexão: onde é o primeiro mundo e onde é o terceiro mundo. No início da ponte havia um homem, caído ao chão, ensanguentado; ao lado dele uma sacola cheia de garrafas de vidros e em frente a ele, encontrava-se uma jovem conversando com ele. Cena que instigou a explorar ainda mais aquele contexto. Como explica Giannella (2008) um gestor social tem que entender a multidimensionalidade, complexidade, integração da realidade; compreender o contexto sob outra perspectiva da existente antes do contato com a realidade e entender os conflitos internos e externos do pesquisador. Além disto, ele precisa entender as motivações e razões dos atores envolvidos; analisar, avaliar e construir políticas considerando as diversidades de visões, as emoções e motivações envolvidas; encarar o método como um fio condutor para o processo de coleta e análise de informações, não como um fator limitador à criatividade, mas para permitir o processo de aprendizagem para além dos formatos convencionais. Foi a partir deste lugar de gestor social, que foi possível notar que o homem parecia atordoado - talvez por ter caído ou ter sido vítima de agressão ou mesmo por estar embriagado - e, ao lado dele, a jovem pacientemente tentava ajudá-lo. Cerca de 10 minutos se passaram, então uma ambulância pública chegou ao local e os paramédicos rapidamente examinaram o homem, colocaram-no numa maca e o transportaram na ambulância. A jovem que prestava assistência montou em sua bicicleta e seguiu atravessando a ponte.

O anfitrião da pesquisadora fez uma tradução cultural (BURKE, 2003 p.56-57) para esclarecer aquela cena, os pensamentos e ações do envolvido e o contexto dizendo:

Aquele homem deveria ser um morador de rua, pois havia garrafas de vidro ao seu lado, o que é muito comum entre os moradores de rua: catam as garrafas para vender aos postos governamentais de coleta seletiva de lixo e conseguem algum dinheiro para sobreviver com isto ou, muitas vezes, para alimentar seus vícios como drogas e álcool.

Tal informação trouxe à tona as lembranças da sua terra natal, do lugar que vive, onde há catadores de lata de refrigerante na rua, os quais fazem o mesmo que aquele homem na ponte: buscam algum dinheiro para sobreviver. Foi então que ela se perguntou: Onde está o terceiro mundo mesmo? Este foi o primeiro contraste do mundo idealizado que ela carregava na sua mala de fantasias.

Ao encontrar um amigo de Frankfurt seguiram caminhando pela ponte e foram para o lado Norte da cidade. Ao sentarem-se num restaurante, logo ao lado, outra história paralela acontecia em frente à prefeitura da cidade: uma manifestação de pessoas com músicas, cartazes e bandeiras de outro país. Mais uma vez, o olhar investigativo foi aguçado para compreender o que aquela manifestação representava: tratava-se de um protesto e pedido de ajuda de imigrantes da Eritreia, que clamavam por uma ajuda e sensibilização das autoridades governamentais da Alemanha para intercederem na situação do país.

A Eritreia é um país localizado na região conhecida por Chifre da África, fazendo fronteira com Djibouti (ao sul), Etiópia (a oeste) e Sudão (a noroeste); lugar estratégico por estar no estreito de Babel Mandeb, local de passagem para o Canal de Suez, importante canal de comércio da Europa e o Oceano Índico. Este país só obteve sua independência em 1993, após ter vivido muitos momentos de ocupação e dominação, desde a sua criação em 1890 pelos italianos. Estes somente desocuparam-no em 1941, quando iniciou o domínio dos ingleses. O país esteve também subordinado à Etiópia desde 1952 (apesar da ONU ter concedido a autonomia após a dominação dos britânicos), o que gerou um conflito por quase 30 anos. Após a sua independência ainda houve um novo confronto com a Etiópia em 1998, sendo feito acordo de paz somente em 2000. Por conta principalmente destas guerras

com a Etiópia, o país é completamente frágil do ponto de vista socioeconômico, tendo a maioria da sua população desnutrida e portadora do HIV, além de sobreviver apenas da agricultura³.

Após conhecer a situação deste país foi possível compreender a representação simbólica daquele manifesto diante da prefeitura da cidade que tem como um dos seus ícones o prédio que simboliza o poder capitalista da Europa: o esplendoroso prédio do Banco Central Europeu. Mais uma vez a pergunta entoava: onde fica o terceiro mundo?

Ao deixarem o pátio da prefeitura e seguirem para a margem sul novamente e visitaram o Städelisches Kunstinstitut und Städtische Galerie, um dos museus mais importantes da Alemanha, situado na alameda dos museus, à margem do rio no lado sul de Frankfurt. O museu foi fundado em 1818, após a morte do banqueiro alemão Johann Friedrich Städel por que deixou um testamento dispondo toda a sua fortuna, incluindo a casa e obras de arte, para a fundação deste museu. Tal ação foi contestada pela família que culminou na suspensão das atividades do museu por 11 anos. Em 1833, o museu foi transferido para um prédio novo e em 1840 o novo curador Johann David Passavant adquiriu importantes obras como as que foram propriedade do rei Guilherme II da Holanda. Então, em 1937, muitas obras foram confiscadas pelos nazistas e, em 1939, o acervo foi retirado de Frankfurt por conta dos danos causados pela guerra que destruiu o prédio, mas as obras foram salvas. Então, somente em 1999, o museu reabriu para visitaçã⁴. Toda esta beleza e valorização das artes naquele contexto demonstrou a importância da arte e da cultura para o povo alemão, o quanto eles investem nesta forma de apreciar a beleza, a estética e a abstração.

2. O segundo pouso: Paderborn, contextualizando o território da pesquisa

Paderborn está localizada no lado oeste da Alemanha e recebeu este nome por possuir cerca de 200 nascentes de rios, pois *paderborn* em alemão significa nascente do rio. A cidade foi fundada oficialmente em 777, período da Idade Média, quando Carlos Magno construiu um castelo próximo às nascentes dos rios e cerca de 20 anos depois se tornou o imperador do Sacro Império Romano, um dos maiores impérios da Europa. No período da Segunda Guerra Mundial, a cidade foi bombardeada, tendo sido quase completamente destruída e reconstruída por volta de 1950, sendo hoje o centro de empresas da área de Tecnologia da Informação⁵.

A chegada à casa da família acolhedora, outro paradigma foi quebrado: uma calorosa recepção por parte dos anfitriões, diferentemente da representação social no Brasil que os alemães tem: pessoas frias e de pouca expressividade afetiva. Lucon (2011, p. 49-50) afirma que:

Ao elaborar representações sociais, os sujeitos organizam imagens, histórias e linguagens coletadas de atos e situações que lhes são comuns. Ao vivenciar ou apenas ter conhecimento desses fatos da realidade e da natureza, eles procuram meios de reproduzi-los, porém as representações sociais não são mera representação da realidade, elas vão mais além, resultam de uma lógica natural em que os elementos são interpretados e passam por uma reconstrução, sendo-lhes atribuído um significado específico, cujos aspectos podem ser cognitivos, emocionais e afetivos.

O sítio da família acolhedora faz parte de um loteamento de cinco casas, no meio da floresta. O loteamento foi criado há cerca 20 anos por famílias pequenas, das quais hoje vivem ali, em maior número, os idosos, pois os filhos saíram para estudar e trabalhar em outras cidades, já que a vila é distante do centro.

³ Informações obtidas no site da BBC, disponível em: <http://www.bbc.com/news/world-africa-13349078> e da Agência de Inteligência Central, disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/er.html#Govt> e acessados em: 03/12/15.

⁴ Dados obtidos no site do museu <http://www.staedelmuseum.de/en/history-museum> e relato do morador de Frankfurt que participou da reunião no museu.

⁵ Dados obtidos por relato da família acolhedora da pesquisadora em Paderborn

A propriedade foi planejada para sustentabilidade dos proprietários, sobretudo para o período pós-aposentadoria. A casa foi criada para moradia e também para geração de renda: foi construído um anexo à casa com escritórios para serem alugados para profissionais autônomos como psiquiatra, psicólogo, geriatra, além disto, fora da casa é desenvolvida a apicultura com o objetivo de produção e comercialização de mel de abelhas, atividade já realizada por outro vizinho da vila. Toda esta concepção autossustentável reafirmou outra representação sobre alemães: povo de cultura de planejamento.

3. O sistema educacional na Alemanha: uma Breve Apresentação

O processo de escolarização na Alemanha é obrigatório desde os 6 anos de idade e em tempo integral, sendo desde então o fluxo de estudo de pelo menos 9 anos escolares, a depender do Estado - algo próximo ao ensino fundamental no Brasil. No sistema tradicional de ensino, no período de 6 a 9/10 anos de idade é chamado de primário, de 10/11 a 15/16 anos é denominado secundário I e de 15/16 a 17/18 secundário II, é neste último que se considera a fase vocacional das crianças, o preparatório para a metamorfose e o engajamento para a vida laboral e de seguir e colocar em prática a vocação. Os professores do secundário I, nos primeiros 2 anos, já observam e avaliam as aptidões dos estudantes para que nos anos seguintes do secundário I, elas já sejam direcionadas às carreiras de aprendizagem, conforme as habilidades desenvolvidas até então, conforme desempenho obtido. Tal sistema funciona como uma triagem e o educador faz a recomendação para qual seguimento elas têm mais inclinação e habilidades, após o tempo de acompanhamento e avaliação. A partir deste momento, podem seguir 4 possibilidades de desenvolvimento integrando os últimos anos do secundário I e o secundário II, conforme Quadro 1, no qual há as informações híbridas de descrição do Sistema Educacional Alemão com base em Capdeville (1994):

Quadro 1 - Matriz de Híbridação Cultural do Sistema Educacional Alemão e Brasileiro

ITINERÁRIO DO SISTEMA EDUCACIONAL ALEMÃO	DESCRIÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL ALEMÃO	
<p>Hauptschule (Escola Principal)</p>	<p>Voltada para a prática e não para os conteúdos abstratos. Tem duração de 4 a 5 anos e a educação continuada depois do ensino chega até o nível profissional técnico, com menos complexidade de resolução de problemas.</p>	<p>É o itinerário que engloba os anos finais do ensino fundamental II até a educação profissional tecnológica, no qual a percepção do professor do fundamental II recomenda o caminho.</p>
<p>Realschule (Colégio de Ensino Geral)</p>	<p>É o caminho recomendado àqueles que gostam tanto da parte prática quanto a teórica. Para estudantes de compreendem a disciplina a partir da aplicação prática do conhecimento. Tem a duração de 7 anos e está entre o Gymnasium e a Hauptschule</p>	<p>É o percurso que engloba os anos finais do Ensino Fundamental II, ensino médio e graduação tecnológica. Neste percurso também a recomendação dos professores tem o maior peso.</p>

<p style="text-align: center;">Gymnasium (Liceu)</p>	<p>É o caminho para a Universidade e envolve as ciências econômicas, engenharia, medicina, estudos de outros idiomas como latim e grego, que precisam de processos cognitivos mais complexos e de abstração e é destinado aos alunos com melhores desempenhos, sobretudo em matemática.</p>	<p>Trajetória que inclui os anos finais do Ensino Fundamental II, ensino médio e Graduação (bacharelado ou licenciatura). Assim como no Hauptschule e Realschule, as recomendações dos professores também têm maior importância.</p>
<p style="text-align: center;">Gesamtschule (Escola Integrada)</p>	<p>Não segue o sistema tripartite (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), neste percurso o aluno tem autonomia para fazer suas escolhas de acordo com o seu interesse, habilidades que ao longo do processo vão sendo estimuladas e desenvolvidas.</p>	<p>Não tem um percurso formativo definido, o estudante não tem uma duração de estudos não é recomendado pelos professores. Neste sistema, o aluno tem a autonomia para decidir o percurso a partir do seu processo de auto percepção e autoconhecimento e os professores são apoiadores e facilitadores de disciplinas que fortalecerão o estudante no caminho escolhido.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor⁶

Esta estrutura carrega um conceito cultural da sociedade alemã que pôde ser melhor compreendido através do relato da experiência pessoal de um dos anfitriões da família acolhedora. O anfitrião declarou que o período de escolarização foi bastante traumático, sobretudo durante o secundário II. Antes desta fase, ele tinha muito interesse por escrever histórias, por desenhar e criar, entretanto, depois foi limitado a interpretar textos já trazidos pelo professor, sofreu muita pressão do professor de matemática que a todo tempo lhe dizia: *you do not have conditions to go to a University with this your performance*. Isto o desmotivou na escola e o fez se desinteressar pelos estudos, por não se considerar estar entre os melhores, ao mesmo tempo foi pressionado pela mãe, pois se ele não conseguisse ir para a Universidade, seria o primeiro da família que não conseguiria, então, ele recebeu o apoio de um profissional de psicologia que o apoiou emocionalmente e o ajudou a ingressar no Nível Superior.

A partir deste relato, foi possível compreender como o pensamento *estar entre os melhores* está arraigado na cultura alemã, pois eles são muito competitivos. A cultura de perseverar e não se abater diante das dificuldades pode ser um construto de uma civilização milenar marcada por tantas guerras e disputas por territórios que fazem parte da história do país e que sobremaneira modelou o comportamento da população em direção aos objetivos.

Sem dúvida a cultura da guerra e das batalhas desenvolveram modelos mentais e conseqüentemente atitudes extremamente engajadas à sobrevivência e perpetuação deste povo, através do foco em sustentabilidade. Entender a perspectiva do significado de *ser o único da família a não entrar na Universidade*, foi a chave para o real sentido sobre uma sociedade que precisa manter a posição de *produtora das mentes intelectuais mais brilhantes no cenário mundial* e proporcionar sustentabilidade para gerações seguintes, garantindo um status quo para o aqui e agora, mas também para o futuro.

O desempenho escolar nos ensinamentos fundamentais são praticamente definidores de seguimento das carreiras de nível técnico ou tecnológico ou universitário, pois a

⁶ Matriz elaborada pelo autor a partir dos dados coletados pelo anfitrião da Residência Social e por Capdeville (1994)

recomendação dos professores tem grande influência na indicação de vagas e tipo de estudo para os anos seguintes.

Portanto os significados e afetos envolvidos nestes construtos sobre o bom desempenho e *estar entre os melhores* podem ser entendidos pela teoria das representações sociais, como esclarece Ornellas (2013, p. 23):

É possível pontuar-se que esse conhecimento (representação social) tem base cognitiva e afetiva e que, portanto, não constitui um categoria bipolar, podendo-se, desse modo, também afirmar que as representações sociais não são saberes articulados apenas ao cognitivo, mas tecem, de forma dinâmica, em processo histórico que envolve tanto a racionalidade quanto a afetividade.

Mais uma vez, a experiência da Residência Social se estende para além das paredes da organização pesquisada, para a compreensão do contexto no qual ela está inserida. Sem o convívio com a família de acolhimento, tais riquezas de detalhes teriam passado despercebidos e não poderia ser entendida a real importância da educação para a condição de sustentabilidade e perpetuação de uma família e de um povo.

4. O pouso mais longo: compreendendo a Pedagogia Waldorf pela prática laboral da escola Rudolf-Steiner Schule Schloss Hamborn

O Rudolf-Steiner Schule Schloss Hamborn é um conjunto de organizações diversas que estão conectadas por um mesmo propósito: formar cidadãos conscientes do estar no mundo e da sustentação da vida, isto é, são interorganizações que promovem o seu autodesenvolvimento de forma integrada e interdependente.

O processo de desenvolvimento é mobilizado por organizações que trabalham juntas ou por interorganizações cuja principal característica é a hibridização ou a complexidade. As interorganizações são constituídas por organizações diferenciadas, conectadas por propósitos comuns, isto é, integradas. A associação se faz pela complementariedade – portanto, pela busca do diferente que possa cooperar para se atingir um resultado. (FISHER, 2001 p. 19).

O complexo iniciou suas atividades em 1931 como uma clínica de recuperação, antigo sanatório para crianças - no antigo castelo de Johann Leidel, empresário da região - e hoje é constituído por: Jardim de infância; Escola de educação primária e secundária; Escola para portadores de necessidades e acessibilidade; Clínica de reabilitação psicossocial; Escola profissional; Mercado de orgânicos; Fazenda com criação de galinhas, porcos, gado, cavalo, verduras e legumes orgânicos; Café/Restaurante; Bazar de roupas; Casa de acolhimento para Idosos; Residências para apoio a crianças e adolescentes em situações de risco e vulnerabilidade (quer sejam por questões sociais, psicológicas ou físicas), além de instalações para os funcionários; Escritórios da área administrativa e Plantas de produção de energia por aquecimento de biomassa.

A escola Hamborn é um dos empreendimentos do complexo e cujas bases teórico-metodológicas estão na antroposofia através da prática pedagógica Waldorf

4.1 Uma introdução à Pedagogia Waldorf pela prática da Escola Hamborn

A Pedagogia Waldorf - base para a formação escolar na Haborm Schools que é uma parte integrante do complexo - pode ser vista em todas as células do empreendimento, desde a formação dos educandos até o processo de autoeducação dos docentes, colaboradores, pais e toda a comunidade que compõe aquele universo, como por exemplo, os colaboradores dos empreendimentos que acolhem os estudantes nas experiências laborais. Tal metodologia entende que o processo de autoeducação deve acontecer em todos os seres para desenvolver consciência intuitiva, conforme aborda Bach Jr et al (2013, p. 165-166):

A autoeducação é considerada como o ativamento de um exercício pessoal para impulsionar a própria capacidade intuitiva e de fantasia do educador, ambas vinculadas com o conhecimento das leis que envolvem o amadurecimento humano. Exercício que pode ser incitado numa perspectiva intrapessoal, ou seja, do profissional que atua com sua individualidade e ideais dentro dessa proposta educativa. O exercício pode explorar a relação interpessoal, investigando como é exercida a ideia de liberdade nos encontros, nas relações sociais, principalmente entre docente e corpo discente.

Dentro desta perspectiva, todo papel exercido no complexo é, ao mesmo tempo, educador/coach⁷ social - quer seja em sala de aula, nas relações, nas atividades práticas - e também aprendiz do desenvolvimento do Ser. Um dos principais pilares da pedagogia Waldorf são o desejo do sujeito e a experiência pelo desejo com a finalidade de conquistar a autonomia..

A duração total do percurso formativo na escola Hamborn é de treze anos, ministrados pelo mesmo educador até o nono ano e com a ajuda de assistentes, pois o principal papel dos docentes, colaboradores e pais é entenderem a si mesmos no mundo para serem referências, inspiração e estímulo para que os educandos possam passar pelo processo de “metamorfose” para a vida adulta de forma consciente, confiantes para alçarem voos de forma autônoma.

No oitavo ano, os aprendizes são desafiados a apresentarem uma autobiografia, como processo de autoaprendizagem e, portanto, início do desenvolvimento de consciência do “eu sou”. A partir do décimo ano o tutor/coach continua em sala como suporte afetivo, de estruturação emocional e motivação, outros professores especialistas de área disciplinares específicas passam a ministrar os conteúdos das respectivas áreas de conhecimento. Neste mesmo ano escolar, os aprendizes são encorajados na tarefa de desenvolverem um projeto interdisciplinar: produzir e dramatizar uma peça de William Shakespeare, cujo objetivo é integrar num único projeto saberes e fazeres do teatro, literatura, inglês, entre outras disciplinas. Entre o décimo e décimo primeiro ano, os alunos passam a realizar estágios nas áreas: serviço social, artes e ecologia.

Os educandos advindos de contextos de vulnerabilidade social chegam à escola através dos Programas de Assistência Social do Governo e recebem maior suporte e são fortemente apoiados para despertarem a consciência de si mesmos, do estar no mundo e do desenvolvimento da cidadania, do entender os direitos a partir do desenvolvimento da empatia e de trabalhos colaborativos para o bem social, através de atividades extras de voluntariado.

O foco do aprendizado é voltado para a vida, com práticas de rotina e de atividades para a manutenção do bem-estar social do complexo, como aprendizado para a autonomia e a liberdade de escolhas que permitam a expressão da criatividade e realização dos aprendizes, como também dos que ali atuam. Na perspectiva da Pedagogia Waldorf, o trabalho deixa de ser uma obrigação a ser cumprida e torna-se o meio para criar, aplicar e desenvolver competências para a autorealização.

Dentro desta lógica, as atividades são voltadas para a realidade prática, integrando áreas de conhecimento, sendo que a cada ano os projetos integram disciplinas e são desenvolvidos em conjunto entre educadores e os estudantes cujo objetivo é a aquisição de novas habilidades e exercício do poder criativo. A observadora atenta a cada movimento, comportamento e atitudes notou tal metodologia como algo extremamente arraigado não só em termos de processo de ensino e aprendizagem para com os educandos da escola, mas como base da prática de todos os mestres-aprendizes que ali trabalhavam.

Após o quarto ano escolar, o estágio inicia-se com atividades engajadas em tarefas práticas do cotidiano que são introduzidas sutilmente e progressivamente a cada ano dentro da dinâmica de funcionamento de toda Rudolf-Steiner Schule Schloss Hamborn. Tais tarefas contribuem para que cada ser em formação possa se apropriar do espaço no qual está inserido. Para Mourão & Cavalcante (2006, p. 145):

⁷ Palavra com origem no idioma inglês que quer dizer treinador no sentido literal em português, mas que no processo de desenvolvimento de pessoas transcende a apenas treinar (introduzir conteúdo e estimular repetições em aplicações práticas), requer competências pedagógicas como também apoio afetivo-emocional, autoconhecimento do “treinador” sobre o seu próprio processo de aprendizagem e capacidade de motivar e influenciar pessoas.

O sujeito age sobre o meio, modifica-o e, neste processo, vai deixando sua marca e sendo igualmente marcado por ele. Isto se dá na medida em que as transformações do meio pelo homem são resultantes de necessidades subjetivas, de emoções, de expectativas, em suma, de vivências que vão fazendo parte da história pessoal do sujeito.

Quadro 2 – Matriz Curricular por área de Conhecimento⁸

SERVIÇO SOCIAL	ARTES	ECOLOGIA
Cuidados voltados para idosos na Casa de Acolhimento	Criação de pães e confeitos na Padaria	Silvicultura
Serviços de hospitalidade no Café/Restaurante	Serviços de comunicação e audiovisual na Rádio e Estúdio multimídia	Jardinagem/paisagismo
Serviços voltados para vendas, administração de estoque, administração financeira, logística no Mercadinho de Orgânicos	Serviços de zeladoria do patrimônio como manutenção das instalações prediais, construção e fornecimento de energia e recursos hidrossanitários	Agricultura
Cuidados com as famílias e educação de base emocional	Serviços editoriais e de impressão de material didático e livros	Horticultura
Serviços de nutrição e higiene pessoal e alimentar na Cozinha e Lavanderia	Produção de Laticínios	Pecuária
Serviços educacionais no Jardim de Infância	Produção e reforma de móveis e carpintaria	Equitação
	Serviços de manutenção mecânica de auto	

Fonte: Elaborada pelo autor

Esta inserção de papéis funcionais para a manutenção das atividades de todo conjunto de unidades em Hamborn, tem o objetivo de inserir os educandos na vida laboral de forma assistida, mas autônoma, e, também, ofertar o estímulo ao apego ao lugar como meio de construção da identidade. Mourão & Cavalcante (2006, pg. 146) ainda destaca que:

A apropriação destaca o caráter ativo deste processo. O ser humano não simplesmente se adapta ou introjeta o ambiente, mas ele se apropria ou não, conforme sua individualidade e aquilo que lhe é oferecido ou dado como possibilidade, dentro do seu contexto histórico e social. Através da apropriação, o ser humano *dialoga* com o ambiente e sua identidade vai se construindo ao mesmo tempo em que ele contribui para a construção ativa do contexto.

4.2 A chegada à Hamborn – Apertando o *Play* na Pedagogia Waldorf

A chegada à Instituição impressiona logo na entrada com a arquitetura de um antigo castelo como primeiro prédio. Inicialmente a barreira da língua foi enfrentada, pois nem todos os funcionários do local falavam inglês e a presença do anfitrião nativo foi a ponte para estabelecer o contato.

Alguns protocolos para entrada foram seguidos e então o responsável por conduzi-los os recepcionou. Iniciava-se aí, sem o prévio conhecimento a aplicação da pedagogia Waldorf com visitante: o representante perguntou à pesquisadora o que ela gostaria de conhecer na escola para que ele pudesse melhor conduzi-la. Ela explicou que estaria aberta a conhecer

⁸ Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos na observação-participante

o que eles apresentassem. Ele sugeriu que primeiro ela fosse apresentada à Escola e às atividades que ali aconteciam para depois ir construindo o caminho do aprendizado rumo ao objeto da observação.

Foi neste momento, então, que o “botão iniciar” foi acionado e o plano prévio tornou-se menos importante e a perda das ilusões/expectativas sobre a Residência Social aconteceu (SHOMMER & FRANÇA FILHO, 2006, p.76) e a visitante se entregou ao que a realidade estava lhe oferecendo e passou a apreciar a experiência mais do que o objetivo.

4.3.Uma fazenda, alguns animais e os ovos: o processo de ensino e aprendizagem com a vida rural

A primeira parada na Escola foi no setor da granja, na observação do processo de embalar os ovos para venda, num encontro com 3 aprendizes e 1 tutor, os quais estavam no processo de ordenamento e embale dos ovos advindos da granja da fazenda-escola. Foi perguntado ao tutor sobre o processo daquela tarefa e ele então explicou o processo de embalar os ovos, advindos das galinhas criadas na fazenda e vendidos no mercadinho orgânico do próprio empreendimento como também para outros mercadinhos da região no entorno da escola faziam parte de um processo de compreensão do sistema integrado de ações e interdependência que os aprendizes iniciavam ali.

Primeiramente, chamou a atenção como os adolescentes permaneciam silenciosos e focados na atividade que realizavam - algo bem repetitivo e mecânico - e não demonstravam muita motivação no que faziam. Passados 30 minutos de pouca interação, o tutor informou que estariam se direcionando à outra parte da fazenda e convidou a visitante e seu anfitrião a entrarem no trator rural e seguirem viagem junto com ele e seus educandos. A sensação de sair da direção prévia atormentou inicialmente os pensamentos da pesquisadora, porém ela decidiu entregar-se àquela aventura e apreciar cada paisagem e encontro que acontecesse, vivendo verdadeiramente o aqui e agora.

O tutor (coach social) demonstrava atenção com os aprendizes e na forma como executavam as tarefas, mas parecia respeitar o momento do silêncio juvenil, com pouco diálogo verbal. Ao subir na carroceira do trator junto com os jovens, iniciou-se um processo de interação entre os educandos, a cientista social e seu anfitrião. Ela introduziu o contato com algumas perguntas, traduzidas para o idioma alemão pelo anfitrião. Inicialmente, ela perguntou o que os motivava a estarem ali, dois deles estavam ali encaminhadas pelo programa do governo de assistência social por fazerem parte de situações de vulnerabilidade e o terceiro estava por desejo próprio junto com a decisão dos familiares. Dos socialmente mais vulneráveis, um era recém-chegado à escola e pouco interativo, o outro já estava há alguns meses e o terceiro estava lá há alguns anos. Os dois primeiros moravam num alojamento específico com acompanhamento mais próximo quanto ao suporte psicoemocional e com reforço mais intenso das potencialidades a fim de abandonar hábitos disfuncionais para o convívio em comunidade. Percebendo a dificuldade da interação social dos observados, ela refletiu:

- Estes jovens demonstraram pouca motivação para o contato social, pouca disposição para o diálogo e muita introspecção. Se neste mesmo contexto encontram-se dois recém-chegadas de contextos de vulnerabilidade e um outro que já está lá há alguns anos na escola, por que os três estão atuando numa atividade repetitiva, com pouca interação com as pessoas?

A partir desta inquietação, surgiu a indagação quanto ao nexos que ligava aquelas três histórias. Para Cyrulnik (2009 p. 129) “[...]o trauma, [...] instala um abismo na origem de si mesmo e destrói os vínculos com os familiares e a sociedade”. Ele ainda ressalta que crianças que se escondem ou escondem suas origens costumam ensinar com este comportamento o quão um relato de si pode revelar a própria identidade. Ao mesmo tempo, com elas é possível entender que o relato íntimo precisa estar em alguma consonância com o relato do entorno familiar, social e cultural para que seja possível conviver em sociedade. Ele complementa esta ideia ratificando que “Um abismo na origem de si perturba a identidade. Um relato não compartilhado destrói as relações.” (CYRULNIK, 2009 p. 129)

Então, a partir deste entendimento, ficou notório que aqueles adolescentes ainda buscavam se esconder de algo que os tocou profundamente e deixou marcas profundas e provavelmente por isto se encontravam num setor da escola, onde eles tivessem menos interação e mais tempo com eles mesmos e pudessem se encontrar através da relação com a natureza e a comunicação subliminar que o ambiente oferecia sem precisar expressar com palavras.

4.4.O autocuidado e o cuidar de idosos: o despertar da empatia para a formação cidadã

No dia seguinte, ao chegarem à escola, os visitantes (pesquisadora e tradutor/anfitrião) foram direcionados à casa de acolhimento de idosos. Foi a partir desta vivência que ela sentiu uma enorme admiração pelo trabalho de toda a Organização, só por observar a aparência do estabelecimento, a conservação, higiene e qualidade da construção e instalações, simbolizando o valor que os mais velhos tinham para todo aquele complexo. Muitos idosos que ali estavam tinham sido colaboradores do complexo por muitos anos e como forma de oferecer-lhes conforto na fase de desaceleração da vida, foi criado este espaço de acolhimento.

Foi neste espaço que a figura do “coach social” foi apresentada à visitante, a partir da discussão do caso de uma jovem que exercia o papel de cuidadora dos Idosos na Casa de Acolhimento. O Tutor responsável pelo acompanhamento da jovem, conversou com a pedagoga que coordenava os tutores, foi um momento de escuta do relato sobre as dificuldades da aprendiz quanto às questões emocionais e atitudinais. Após relatos e discussões com a tutora, a coordenadora pediu para conversar com jovem e mais um momento de escuta aconteceu. Após estes dois momentos de escuta, a coordenadora pedagógica, pediu a estudante que apresentasse o espaço e o papel que ela desenvolvia aos visitantes. Ela era responsável naquele momento, por contar história para os idosos que estavam na hora do lanche.

Após este momento a adolescente retomou a atividade que estava desenvolvendo - contação de estórias - e enquanto isto a tutora compartilhou com os visitantes um pouco da estória da garota. Ela esclareceu que a aprendiz estava ainda no período de adaptação e ainda com dificuldades de abandonar velhos hábitos e de adotar novos modelos de comportamento exigidos para a nova realidade. A visitante, também terapeuta de família, observou as marcas de automutilação nos pulsos da educanda bem como o comportamento compulsivo na manipulação de um objeto durante a conversa, o que a fez criar a hipótese de que se tratava de uma jovem dependente de substâncias viciantes e apresentava sintomas de abstinência, hipótese confirmada pela tutora.

A jovem aprendiz queixava-se a todo tempo sobre as atividades à tutora social, responsável por acompanhá-la no desempenho das atividades como também de apoiá-la e fortalecê-la, a fim de que a mesma descobrisse as próprias potencialidades e, sobretudo, despertasse para o autocuidado através do cuidar do outro.

A escolha daquela função desenvolvida pela estudante foi um “convite” para o reencontro com o sentido da vida, através das estórias daqueles que já tinham uma longa trajetória e podiam compartilhar as superações, limitações e frustrações ao longo do percurso.

Ao passar por aquela vivência, a futura gestora social se conectou com a própria estória: naquele momento ela estava na Alemanha, terra de origem dos ancestrais de sua avó, que naquele período se encontrava na Unidade de Tratamento Intensivo no Brasil, num esforço já frágil em manter-se viva.

Compreendendo o papel terapêutico e restaurador de vínculos e modelos psicoafetivos que o educador tem na vida dos seus educandos; partindo da concepção do educador/tutor como coach social e tendo como base a construção de uma relação terapêutica com os seus educandos na qual o tutor reconstrói vínculos com base na confiança e fortalecimento da autoestima, a definição de Grandesso (2011, p. 244) sobre o que é terapia contribui para o novo conceito, trazido pela pesquisadora, de educador como coach social: “a terapia

constitui-se de pessoas que se relacionam na e por **meio**⁹ da linguagem, em torno dos dramas de diferentes complexidades que restringem as suas alternativas existenciais.” Ela ainda destaca que numa prática social, cujo objetivo da interação linguística entre os envolvidos com diferentes experiências é resolver dilemas, superar desafios, aliviar sofrimentos e alcançar metas em um período de tempo, um dos participantes se posiciona como terapeuta social.¹⁰

4.5 Uma convivência em família substitutiva e um novo modelo de formação de vínculos

Conhecer as famílias substitutivas formadas no complexo foi o ápice para compreender todo aquele aparato de unidades que se interorganizava com o objetivo de fortalecer os principiantes a lidarem com o mundo, principalmente, através da segurança emocional que os vínculos afetivos (re) construídos podem proporcionar.

Bowlby (2001, p. 96) define vínculo afetivo como “a atração que um indivíduo sente por um outro indivíduo”, considerando este outro como alguém que complementa a capacidade e competências e ele ainda considera que “vínculos fortes e persistentes entre indivíduos são a regra em numerosas espécies,” como estratégia de sobrevivência da espécie. Partindo destes conceitos básicos trazidos pelo autor citado, é possível concluir que vincular-se é uma das mais básicas necessidades de sobrevivência do ser, sobretudo para os indivíduos que ainda estão em fase de desenvolvimento de seus processos cognitivos, no que se refere às capacidades de análise e julgamento e motores. A estada na casa dos estudantes em Hamborn permitiu participar das rotinas dos jovens e crianças, entender as regras estabelecidas quanto à divisão de tarefas, responsabilidades e os vínculos que empoderam os aprendizes.

Os dias em que estive em convivência com uma família substitutiva, formada por aprendizes vindos de famílias de origem diversificadas e por funcionários sociais que acompanhavam o dia a dia dos seus educandos nas rotinas e formas de convivência construindo relações de bastante proximidade e intimidade, foram imprescindíveis para compreender o papel de educadores para além da sala de aula. A figura representante do papel masculino, a qual oferecia os limites, as regras e as responsabilidades, conforme período de desenvolvimento de cada membro da família e a figura feminina que disponibilizava a escuta, o carinho, o acolhimento era a representação da integridade necessária para formação de um ser uno.

6. (In) Conclusões

A Residência Social permite ao gestor social em formação sair da sua zona de conforto - seu mundo controlado - para ser um explorador numa aventura desconhecida em relação ao seu ambiente e cultura. Tal mudança desfaz crenças cristalizadas e aumenta o campo de visão de mundo para além do seu ponto de vista e provoca profundas transformações para aqueles se permitem sair do trivial e experimentar as surpresas que se apresentam. Viver a rotina com os moradores locais é permitir se desencantar com as idealizações e apreciar as trivialidades de um cotidiano

A experiência da Residência Social permitiu uma melhor compreensão da cultura alemã e das representações sociais do sistema educacional nesta sociedade, sobretudo a partir do olhar do estrangeiro que considera este país uma das principais representações do poder financeiro, da força do Estado de bem-estar social e de estabilidade.

⁹ Negrito destacado pela autora Marilene Grandesso (2011)

¹⁰ Considerando o coaching como uma abordagem terapêutica breve que propõe novas formas de pensamento e estratégias de ações voltadas para questões específicas a serem trabalhadas por meio de treinamento reforço, reconstrução de novos modelos mentais que sejam transformados em atitudes para as tarefas práticas, a pesquisadora se inspirou no papel do terapeuta social trazido por Marilene Grandesso para contribuir na construção do conceito do coach social.

A pesquisa também permitiu vivenciar mais de perto o cotidiano dos moradores da cidade de Paderborn, onde está situado o locus do estudo: a escola Hamborn. Esta aproximação da realidade local permitiu desconstruir uma representação social comumente compartilhada entre os brasileiros, sobre a frieza e racionalidade dos alemães e assim conseguir ver para além dos estereótipos.

Além disto, neste estudo e prática foi possível expandir a compreensão do sistema educacional alemão e os seus marcos e estereótipos com base na meritocracia, extremamente limitadores aos horizontes e possibilidades de transformação social. E foi possível também perceber a significativa representação da escola Waldorf no papel de transformação social, de igualdade e cidadania.

Outra perspectiva ampliada a partir da experiência da Residência foi o entendimento da construção da cidadania através da prática laboral na escola Hamborn, estimulada pelo despertar do interesse nas crianças e jovens, através da consciência da vida cívica e política, (que transcende o ativismo partidário), mas que promovem o exercício da empatia, da dimensão das ações individuais no mundo e da urbanidade. Como traz Pereira (2013), o conceito de urbanidade perpassa pela noção de cidade como o exercício da vida cívica e política articulando as funções simbólicas de troca e de gestão. Com isto pôde-se notar que o ponto focal para a formação de cidadãos que compreendam o conceito de urbanidade - convívio social onde predomine o respeito e a tolerância às diferenças.

E partindo deste conceito de urbanidade que se percebe que os docentes são estimulados a exercerem uma prática consciente de suas ações em prol do bem comum, sendo os exemplos de conduta para a formação de novos cidadãos. Toda esta simbologia da Pedagogia Waldorf – tão amplamente difundida hoje para além das fronteiras da Alemanha – tem atuação assertiva através do programa de tutoria desenvolvido por meio das práticas laborais, com o principal papel dos educadores como coaches sociais no desenvolvimento de sentimento de pertença e cidadania nos seus aprendizes. Os educadores também são mediadores do processo de (re) significação do trabalho como espaço para expressão de arte e dos talentos dos sujeitos.

Referências

- BOWLBY, John. Formação e rompimento dos laços afetivos. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
- BURKE, Peter. Hibridismo Cultural. Tradução: Leila Souza Mendes. UNISINOS: São Leopoldo-RS. p. 23; 56-57. 2003.
- CAPDEVILLE, Guy. Os sistemas escolares alemão, inglês e francês e a formação de seus professores. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.64, out./dez. 1994.
- CYRULNIK, Boris. Autobiografia de um espantalho: histórias de resiliência – o retorno à vida. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- FISHER, Tânia (2001): “Poderes locais, desenvolvimento e gestão: uma introdução a uma agenda”. In: FISCHER, Tânia (Org.). **Gestão do Desenvolvimento e Poderes Locais: marcos teóricos e avaliação**. Salvador: Casa da Qualidade, 2002 p. 19.
- FREITAS, Maria Ester de & DANTAS, Marcelo. O estrangeiro e o novo grupo. **RAE**: São Paulo, n v. 51, n. 6, p. 601-608, Nov./dez 2011.
- GIANNELLA, Valéria. Base teórica e papel das metodologias não convencionais para formação em Gestão social. CANÇADO, A. C. et al (org.). **Os desafios na formação em gestão social**. Palmas-TO: Provisão, 2008.
- GRANDESSO, Marilene. **Sobre a reconstrução do significado**: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica. São Paulo: Casa do psicólogo. 2011.
- JODELET, Deise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Dnise. Representações Sociais. EDUERJ: Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://>

pt.scribd.com/doc/61566294/Representacoes-Sociais-Cap-01-Jodelet. Acessado em 09/01/17.

LUCON, Cristina Bressaglia. Um olhar sobre a teoria das representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). **Representações Sociais: letras imagéticas**. Salvador: QUARTETO, 2011.

MOURÃO, Ada Raquel Teixeira e CAVALCANTE, Sylvia. O processo de construção do lugar e da identidade dos moradores de uma cidade reinventada. **Estud. psicol.** Natal [online], v. 11, n.2, p. 143-151, 2006 ISSN 1678-4669. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000200003>.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representações sociais e educação: letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 23.

PEREIRA, Elson Manoel. Urbanidade e sustentabilidade de espaços públicos. In: X ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR - ASSOCIAÇÃO NACIONAL EM PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL. 10. 2013, Belo Horizonte, **Anais**. Disponível em: <http://www.unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/view/2049/2009>. Acessado em: 18/08/15.

RÜDIGER, Francisco. **Comunicação e teoria crítica da sociedade**: Adorno e a escola de Frankfurt. Porto Alegre: EDUPUCRS, 1999. p. 13-15.

SHOMMER, Paula Chies; FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. A metodologia da residência Social e a aprendizagem em comunidade de prática. In: FISHER et al (org.). **Gestão do desenvolvimento territorial e residência social**: casos para ensino. Salvador: EUFBA, CIAGS/UFBA, 2006.