

1 |

REVISTA **Jataí**



Faculdade
Rudolf Steiner

REVISTA Jataí



Faculdade
Rudolf Steiner

Coordenação editorial
Melanie Gesa Mangels Guerra
Patricia Tavares Raffaini

Consultoria editorial, edição e revisão
Juliana Rodrigues de Queiroz

Projeto gráfico, diagramação e capa
Maurício Nisi Gonçalves

Imagem da capa
Colônia de *Tetragonisca angustula* –
abelhas jataí © Tacio Philip Sansonovski
(Shutterstock)

Copyright © 2019 Faculdade Rudolf Steiner
Todos os direitos são reservados à
Faculdade Rudolf Steiner.

Rua Job Lane, 900
Alto da Boa Vista, São Paulo – SP
CEP 04639-001
11 5686-9863
info@frs.edu.br
<http://faculdaderudolfsteiner.edu.br/>

Editorial

É com alegria que apresentamos o primeiro número da Revista Jataí, publicação da Faculdade Rudolf Steiner, que tem como objetivo ser um espaço de reflexão sobre as práticas da pedagogia Waldorf. Neste ano, no qual comemoramos os 100 anos da primeira escola fundada em Stuttgart, na Alemanha, reunir artigos que possibilitam a divulgação de pesquisas sobre a pedagogia e ampliam o acesso a esse conhecimento nos parece algo promissor. Os artigos aqui reunidos são em grande parte resultado da pesquisa de docentes que, em diversas áreas, se debruçaram sobre questões importantes que a pedagogia Waldorf nos coloca nos dias de hoje.

A necessidade de uma reflexão aprofundada e crítica nos parece importante, pois, atualmente, temos ao redor do mundo mais de mil escolas e dois mil jardins de infância que seguem essa pedagogia, sendo que esse movimento se amplia a cada ano. No Brasil, onde a primeira escola Waldorf surgiu em 1956, existem hoje mais de 80 escolas que adotam esse caminho para a construção de uma educação integral, significativa e voltada à formação de um ser humano livre e atuante. Acreditamos também que a leitura dos textos aqui apresentados pode ser profícua não somente para profissionais filiados a essa linha pedagógica, mas também àqueles que trabalham em ambientes formais e não formais de educação, públicos ou particulares.

A pedagogia Waldorf, fundada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner em 1919, em uma pequena fábrica de cigarros da época, tinha o ideal de proporcionar uma formação integral para todos os filhos dos funcionários da Waldorf-Astoria, independentemente da classe social. Nesse local, meninas e meninos deveriam compartilhar de forma igualitária as experiências em sala de aula, algo pouco comum na época. A fundação da primeira escola Waldorf trouxe o impulso de uma educação humanizada, que se propõe a lidar com as diferenças sociais, religiosas, étnicas de forma a enriquecer a trama do tecido social. Talvez tenhamos, em gestos como esses, inspirações para lidar com os desafios de nossa época.

A escolha do nome desta Revista foi feita com a participação dos alunos da graduação em Pedagogia de nossa faculdade. Remete à espécie de abelha social nativa da América do Sul, *Tetragonisca angustula*, uma abelha diminuta

que mede por volta de quatro milímetros, pertencente à subfamília das meliponíneas, conhecidas popularmente como abelhas sem ferrão. Os ninhos dessas abelhas são encontrados nos ocos de árvores e formações rochosas da natureza, e possuem uma pequena entrada característica em forma tubular. São responsáveis, como todas as abelhas, pela polinização de bilhões e bilhões de flores todos os anos, e graças a seu trabalho podemos ter sementes, frutos e alimento sobre a Terra. O mel que a jataí produz é considerado medicinal pela grande quantidade de propriedades antibacterianas que possui, e em algumas regiões do nosso país é parte importante da dieta alimentar. Sergio Buarque de Holanda, em *Caminhos e Fronteiras*,¹ relata-nos a prática existente desde o período colonial, entre indígenas e também caipiras de São Paulo, Mato Grosso e Goiás de utilizarem cabaças para a criação de abelhas jataí, que assim podiam acompanhar a vida itinerante desses moradores do sertão. Esperamos que, assim como as cabaças dos antigos moradores dessas terras, nossa revista possa chegar a locais afastados e sirva de alimento doce e saudável.

Nas palavras de David W. Roubik, um especialista nessas pequenas e importantes companheiras do ser humano, temos a imagem que gostaríamos que também fosse a de nossa revista: “São, talvez, mais do que tudo, símbolos da doce e complexa natureza, com o poder de balançar e orientar a humanidade, turistas sobre a terra. Pensamos em meliponíneos, as abelhas que não possuem ferrão, e somos encaminhados para a luz e o mistério, a criatividade e a paz.”²

¹ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

² ROUBIK, David W. Prefácio. CORTOPASSI-LAURINDO, Marilda; NOGUEIRA-NETO, Paulo. *Abelhas sem ferrão do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 9.

Sumário

- 1** O nascimento do jardim de infância Waldorf: resgate histórico e primeiras balizas metodológicas | 7
Paula Cristina Santoro Haddad Levy e Tizuko Morchida Kishimoto
- 2** Alfabetização em diálogo: contribuições da pedagogia Waldorf e possíveis relações com a perspectiva construtivista | 31
Elizabete Flory
- 3** Rudolf Steiner e a escola moderna: Escola Nova, determinismo e liberdade em tempos de caos | 61
Marcelo Rito
- 4** No tempo de Rudolf Steiner | 79
Diego Vinícius Obregón Franco
- 5** O canto coral e as práticas criativas musicais – Uma abordagem sobre educação musical no ensino médio no âmbito da pedagogia Waldorf | 91
Tarita de Souza
- 6** Do elemento puro à figuração: o caminho da arte na pedagogia Waldorf | 111
Luciana Betti de Oliveira e Souza
- 7** Mais antroposofia! Fortalecendo a visão científica da antroposofia – Entrevista com Jost Schieren | 137
- 8** Entrevista com Ute Craemer | 147
- 9** *Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner*, de Jonas Bach | 161
Leti Squeff
- 10** *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*, de Gandhi Piorski | 165
Patricia Tavares Raffaini
- 11** Compartilhando experiências: roda dos índios no jardim-de-infância da Escola Dendê da Serra (Bahia) | 169
Silvia Reichmann
- 12** Caminhar e construir: um mundo de um jeito bom pra todo o mundo | 174

O nascimento do jardim de infância Waldorf: resgate histórico e primeiras balizas metodológicas*

Paula Cristina Santoro Haddad Levy**

Tizuko Morchida Kishimoto***

* Este artigo foi formulado a partir da dissertação de Mestrado *A matriz froebeliana e o nascimento do jardim de infância Waldorf: rupturas e continuidades*, apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, da Universidade de São Paulo, em 2019.

** Professora do ensino infantil na Escola Waldorf Rudolf Steiner e mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

*** Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

Resumo

Este artigo aborda as circunstâncias de nascimento do jardim de infância Waldorf, na Alemanha, ao longo da década de 1920. Discorre sobre a insistência de Rudolf Steiner (1861-1925), precursor da pedagogia Waldorf, para que esse trabalho nascesse. Descreve a fundação do primeiro jardim de infância vinculado à primeira escola Waldorf, em Stuttgart, abarcando suas duas etapas iniciais: a primeira, em 1920, como experiência prática bastante restrita e fugaz; a segunda, em 1926, que inicia um trabalho duradouro e estruturado. Elisabeth von Grunelius (1895-1989) é a professora que está à frente de ambas as fases. Também são apresentados outros jardins de infância que surgem nesse mesmo período, inspirados na antroposofia, como iniciativas particulares desvinculadas de escolas Waldorf. A biografia de Elisabeth von Grunelius é percorrida, bem como as diretrizes metodológicas desenvolvidas por ela para o atendimento à primeira infância, a partir de seu trabalho pioneiro.

Palavras-chave: jardim de infância Waldorf; fundação; Elisabeth von Grunelius; imitação.

Abstract

The birth of Waldorf kindergarten: historical review and first methodological references

This article addresses the birth circumstances of Waldorf kindergarten in Germany throughout the twenties – twentieth century. It talks about the insistence of Rudolf Steiner (1861-1925), precursor of Waldorf pedagogy, so that this work was born. It describes the founding of the first kindergarten linked to the first Waldorf school in Stuttgart, encompassing its two initial stages: the first in 1920 as a rather restrict and fugacious practical experience; the second, in 1926, which starts a lasting and structured work. Elisabeth von Grunelius (1895-1989) is the teacher who leads both phases. Other kindergartens that emerge during this same period, inspired by anthroposophy, are also presented as private initiatives detached from Waldorf schools. Elisabeth von Grunelius's biography is covered, as well as the methodological guidelines developed by her for early childhood care, based on her pioneering work.

Keywords: Waldorf kindergarten; foundation; Elisabeth von Grunelius; imitation.

Introdução

Apesar de seus quase 100 anos de existência, a história da educação infantil Waldorf carece de ensaios detalhados, segundo aponta Manfred Berger (2018). Isto é, por si só, surpreendente ou pelo menos contraditório em relação ao fluxo ininterrupto de expansão desse movimento pedagógico ao redor do mundo. O jardim¹ Waldorf surgiu na Europa, na década de 1920 e, duas décadas depois, chegou à América do Norte. Foi gradativamente se expandindo pelas Américas, aportando no Brasil em 1956. Em 1959, foi para a África do Sul. Com a queda do regime socialista da antiga URSS, adentrou o extremo leste europeu. E, principalmente no século XXI, chegou à Ásia. Só na China há, hoje, mais de 300² jardins Waldorf. O site *Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners*,³ uma organização não governamental de apoio à pedagogia Waldorf, apresenta a lista detalhada dos 1.911 jardins de infância ao redor do mundo, nos cinco continentes, em mais de 69 países. Há jardins Waldorf no Nepal, no Japão, na Bulgária, em Nova York.

A educação infantil Waldorf está vinculada ao movimento pedagógico de Rudolf Steiner (1861-1925), que teve seu início em Stuttgart, Alemanha, no ano de 1919, com a fundação da *Freie Waldorf Schule*. Nesse ano, o conselheiro Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, empenhado em conferir aos empregados desta empresa condições dignas de trabalho, incentivando-os como seres humanos, passou a lhes proporcionar um curso de instrução. Além disso, oferecia um periódico interno de alto nível, e cuidados voltados aos seus filhos.

¹ Nomenclatura que se popularizou no Brasil para designar a educação infantil Waldorf, e que tem raízes nitidamente froebelianas. Friedrich Froebel (1782-1852) foi o criador do primeiro jardim de infância (*kindergarten*), em Blankenburg, Alemanha, em 1840. Gillés Brougère (1998) aponta que esse termo foi cunhado pela primeira vez por Jean Paul Richter, em uma obra humorística intitulada *Le Voyage du proviseur Fölbel*. Froebel é o primeiro educador a concretizar o ideal romântico do *jardim de infância*. Rudolf Steiner, oitenta anos depois do pioneirismo de Froebel, mantém a utilização da mesma expressão metafórica para se referir ao trabalho pedagógico voltado à primeira infância – expressão que foi consagrada na Alemanha de então.

² Disponível em: <<https://www.iaswece.org/category/asia/china/>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

³ Disponível em: <https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

But in March 1919, Molt had brought a young anthroposophist to Stuttgart to provide general education courses for the workers. His name was Herbert Hahn. After some initial difficulties, the talks were well received. On April 23, just three days after he arrived in Stuttgart, Rudolf Steiner spoke to the roughly to 1000 employees of the Waldorf-Astoria cigarette factory about the fate of the workers (...).⁴ (LINDENBERG, 2012, p. 506-507).

Após essa palestra, que foi muito bem recebida pelos operários, Molt formalizou sua intenção de fundar uma escola para os filhos dos operários, desde que Steiner aceitasse liderar tal desafio – que foi aceito por ele.

Molt reuniu-se com Steiner, Hahn, e E. A. Karl Stockmayer,⁵ no dia 25 de abril de 1919, no depósito de tabaco, para desenvolverem as principais ideias estruturantes da futura escola. Em 7 de setembro de 1919, em plena decadência alemã após a primeira Guerra Mundial, a primeira escola Waldorf foi inaugurada. Contudo, a escola não possuía jardim de infância – que somente nasceria nos anos subsequentes à fundação da escola.

O nascimento do primeiro jardim de infância Waldorf

O primeiro jardim Waldorf surgiu junto à primeira escola, em Stuttgart, em 1926, após a morte de Rudolf Steiner, sendo regido pela professora Elisabeth von Grunelius. Em 1919, quando da fundação da primeira escola Waldorf, Steiner perguntou aos professores sobre a possibilidade de abertura de um *kindergarten*. Mas, economicamente, isso não parecia viável naquele período e, também, não havia espaço disponível na casa designada para abrigar a escola.

Susan Howard (2005), jardineira Waldorf norte-americana, mencionou que, novamente, em 1920, Steiner repete a pergunta sobre a abertura de um jardim de infância, salientando que seria muito bom tê-lo para que as crianças

⁴ Tradução: Mas, em março de 1919, Molt levou um jovem antropósofo a Stuttgart para oferecer cursos de educação geral para os trabalhadores. Seu nome era Herbert Hahn. Depois de algumas dificuldades iniciais, as palestras foram bem recebidas. Em 23 de abril, apenas três dias depois de sua chegada à Stuttgart, Rudolf Steiner conversou com aproximadamente 1.000 funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória sobre o destino dos trabalhadores (...).

⁵ Professor de uma escola superior em Baden, conhecedor da obra de Rudolf Steiner. Estava em Stuttgart a convite de Emil Molt, e ouviu a palestra do dia 23 de abril de 1919. Foi um incansável colaborador para a fundação da escola e nela trabalhou como professor.

pudessem ser recebidas com menos idade. Ele defendia que o trabalho no ensino fundamental seria mais fácil se as crianças tivessem, inicialmente, o impulso de um jardim de infância. Porém, mais uma vez, os professores da escola disseram não possuir espaço e condições para isso.

Na primavera de 1920, mudanças na legislação de ensino estabeleceram que o ano escolar passaria a ter início em setembro, em vez de se iniciar na Páscoa. Isso gerou uma questão prática naquele ano: as crianças deveriam esperar até setembro para iniciar suas atividades escolares. Prevalecendo-se dessa lacuna forçada, na Sexta-feira Santa, Steiner pergunta à Grunelius se ela poderia manter um grupo de jardim nesse período. Embora estivesse terminando sua formação para o magistério na renomada Pestalozzi-Fröbel-Haus, em Berlim, não havia nela o desejo de trabalhar como professora, já que ela desejava ser médica (HOWARD, 2005). Mas, devido à insistência de Steiner, ela reconsiderou o convite e afirmou que, com o apoio dele, ela poderia tal experiência. Brochmanmn (1995, p. 2), que entrevistou Grunelius durante o *International Waldorf Kindergarten Conference*, em Dornach, em 1984, registrou a frase com a qual, após a indecisão, ela finalmente aceita a tarefa: “If you will stand behind me, then I can.”⁶ Helmut Zander (2008) aponta 1920 como o ano em que o jardim Waldorf teve seu início, com 33 crianças.

Howard (2005), por sua vez, discorre que foi montado um grupo com aproximadamente 20 crianças pré-escolares, com o qual Grunelius passava três horas, no período da tarde. Essa inconsistência de informações deixa, novamente, transparecer a escassez de registros históricos fidedignos do que transcorreu com total informalidade, como uma ação entre amigos. Essa foi a atmosfera do nascimento do jardim Waldorf: improvisação, falta de recursos e até mesmo ausência de profissionais preparados para esse fim. Mas, acima de tudo, havia o entusiasmo e a confiança de Rudolf Steiner e o desejo de tentar. Isso nos remete à essência de um de seus aforismos: “Não importa a perfeição com a qual podemos realizar aquilo que deve provir da vontade, mas sim que seja uma vez realizado o que deve surgir aqui na vida, mesmo que ainda surja imperfeito, de modo que um começo seja feito!”⁷

⁶ Tradução: Se você estiver atrás de mim, então eu consigo.

⁷ Disponível em: <<http://www.sab.org.br/steiner/afor-todos.htm#DSO>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

Grunelius, segundo Howard (2005), utilizava a mesma sala que abrigava a 8ª série pela manhã. Isso trazia grandes limitações, pois o chão era pintado de preto, as mesas eram pesadas e fixas. Ela prevaleceu-se do fato de ser primavera e verão, passando a maior parte do tempo ao ar livre com suas crianças. Além disso, eles não tinham brinquedos apropriados para crianças pequenas. Porém Steiner enfatizava que o principal para o trabalho no jardim de infância deveria ser o “trabalho meditativo do professor e o trabalho com a imitação da criança”. Embora isso fosse inusitado para Grunelius e distante do que ela aprendia em sua formação como jardineira, abriu-se para a experiência. Proporcionou para as crianças o desenho, a pintura e a modelagem. E contou-lhes contos de fadas.

Ao terminarem as férias de verão, essa experiência teve que ser encerrada. Grunelius prosseguiu na escola, assumindo aulas de trabalhos manuais no Fundamental, e substituindo professores quando necessário.

Em 1921, em um ciclo de conferências pedagógicas em Dornach, Steiner disse:

Para mim, seria uma profunda satisfação se também a criança mais nova pudesse ser incluída no ensino da Escola Waldorf. No entanto, além de outras dificuldades, opõe-se à instalação de um tipo de jardim-de-infância principalmente o fato de sofrermos uma enorme escassez de recursos financeiros em todos os âmbitos do movimento antroposófico; devido à falta de verbas, resta esperar que futuramente, desde que a Escola Waldorf não encontre uma oposição demasiadamente hostil, seja possível incluir também a primeira infância nessa Escola Waldorf (STEINER, [1921, 1922], 2008b, p. 115).

Grunelius participava de um trabalho artístico em Dornach, indo até lá de tempos em tempos. Ali se desenvolveu na eurytmia, na modelagem, na arte da fala, na pintura e nos estudos de antroposofia. Para Howard (2005), esse pode ser considerado o seu treinamento como jardineira Waldorf.

Steiner prossegue na sua insistência quanto à abertura do jardim Waldorf. Em 1924, o professor Herbert Hahn sensibilizou-se perante tamanha insistência e decidiu tomar para si a tarefa de criar, no terreno da escola, um jardim de infância. Este só é finalizado no outono de 1926, 18 meses após a morte de Rudolf Steiner. Ali estava criado um núcleo de três salas, dentro da escola Waldorf de Stuttgart, especificamente construído para abrigar o *kindergarten*.

Howard (2005) menciona que uma das salas, pintada de rosa malva, era específica para a prática da eurtímia. A outra, era uma sala azul escuro, como o céu, própria para pintura. E a terceira, era a sala de brincar, pintada de vermelho carmim. Do lado de fora, havia uma caixa de areia e um jardim.

Grunelius, em seu primeiro jardim Waldorf, experimentou levar até às crianças um jovem cesteiro, segundo Howard (2005), para fazer um grande cesto de galhos trançados junto a elas. E observou o desejo das crianças de fazerem aquilo também. Proporcionou-lhes o material necessário e testemunhou crianças de quatro anos realizando cestaria, sem necessitar de ajuda!

Por volta de 1929, Klara Hattermann, de Hannover, aproximou-se de Grunelius, desejosa de que ela oferecesse um treinamento para formar jardineiras Waldorf. Mesmo relutante, por considerar-se ainda inexperiente, ela concordou em treinar um pequeno grupo, de quatro ou cinco interessadas. Quando vão iniciar o trabalho, Grunelius desiste. Apenas Klara permaneceu e tornou-se sua assistente. Para Howard (2005), Klara e Elisabeth são, portanto, as pioneiras do movimento Waldorf de jardim de infância.

A visão de Berger (2018) é um pouco diferente. Ele relata que os primeiros jardins Waldorf foram criados por mulheres ligadas à comunidade de cristãos, ou que simpatizavam com a antroposofia. Eram iniciativas individuais. A iniciativa vinculada à escola de Stuttgart foi uma exceção. Como apenas em 1969 é criada a Associação de Jardins de Infância Waldorf, não há registros de todos esses pequenos jardins iniciais. Berger aponta que, na historiografia do jardim de infância Waldorf, há um esquecimento significativo: o jardim da *Christengemeinschaft Dresden*.⁸ Esse jardim pertenceu, desde 6 de abril de 1925, à Elisabeth Hunaeus (1893-1973). Nesse mesmo ano, em 30 de outubro, também surgiu outro jardim em Gartenstadt Hellerau. Interessante notar que Berger salienta que as jardineiras dessas instituições foram treinadas no Fröbelseminar, em Kassel, e também na Pestalozzi-Fröbel-Haus, em Berlim.

É Elisabeth Hunaeus quem, segundo Berger, funda, em 3 de maio de 1926, em Dresden-Hellerau, um seminário para a educação da mulher. Esse seminário recebe o nome de Instituto Educacional de Música e Ritmo Jacques-Dalcroze. Esse foi o primeiro seminário comprometido com a visão antroposófica a ser aprovado pelo Ministério da Educação saxão.

⁸ Comunidade de cristãos de Dresden.

Doch das Seminar bildete keine „reinen“ Waldorfkinderpädagoginnen aus. In einem Vortrag wies die Schulgründerin darauf hin, dass die Ausbildung „wichtige Hinweise der Pädagogik Friedrich Fröbels“ (zit. n. ebd.) berücksichtigt, trotz Ablehnung der Fröbelschen Bau-, Falt- und Konstruktionsspiele, da in diesen die „abstrakten Formen zu sehr... überwiegen“ (zit. n. ebd.). Besonderer Wert wurde auf die künstlerische Erziehung der Seminaristinnen gelegt, dazu dienten „im Besonderen der Unterricht im Zeichnen, Werk- und Gartenarbeit, Gymnastik, Volkstanz und Laienspiel“⁹ (zit. n. Hunaeus, 2017, S. 68) (BERGER, 2018, p. 5.)

Em 1933, essa instituição mudou-se para Wilsdruff e, em 1938, para Kempfenhausen. Gozou de relativo prestígio, e foi nela que Hunaeus consagrou a tradição dos autos natalinos de Oberufer, muito apreciados por Rudolf Steiner – e até hoje encenados em inúmeras instituições antropológicas ao redor do mundo. Em 1989-1990, esse seminário encerrou suas atividades por falta de procura.

Berger (2018) prossegue, apontando que, a partir das experiências de jardim de infância Waldorf em Stuttgart e em Dresden, surgem uma série de outros jardins em Berlim, Wrocław, Hamburgo, Munique, Nuremberg e Wuppertal, fundados por amigos de Grunelius e Hunaeus.

Howard (2005) expõe que, em 1931, Klara Hattermann, após o período em que ficou com Grunelius – e no qual uma forte amizade surgiu –, retorna a Hannover, e ali abre um pequeno jardim Waldorf, independente. Seu jardim não era vinculado à recente Escola Waldorf de Hannover. Ela recebeu, diariamente, mais de 20 crianças, por dez anos. Embora as escolas Waldorf de Hannover e Stuttgart tenham sido fechadas em 1938, em função do nazismo, Hattermann resistiu até 1941. Ao ter seu jardim fechado, ela fugiu para Dresden e instalou-se em um celeiro. Até ser descoberta, esta foi a única iniciativa Waldorf que permaneceu funcionando na Alemanha nazista. Em 1946, ela retornou a Hannover e reiniciou o seu trabalho, agora vinculado à escola Waldorf, em condições

⁹ Tradução: Mas o seminário não treinou professores de jardim de infância Waldorf “puros”. Em uma palestra, o fundador da escola apontou que o treinamento considerou “informação importante na pedagogia de Friedrich Froebel” (citado em *ibid.*). Apesar da rejeição dos jogos de construção, dobragem e construção de Froebel, porque neles as “formas abstratas de muito...” (citado em *ibid.*). Particular ênfase foi colocada na educação artística dos seminaristas, além de “aulas de desenho, trabalho e jardinagem, ginástica, dança folclórica e brincadeiras amadoras” em particular.

bastante precárias, em meio aos escombros da guerra. Apenas em 1953, após muitos esforços, foi inaugurado um novo prédio para o funcionamento do jardim de infância, com um cuidadoso trabalho de marcenaria e mobiliário adequado. Hattermann comenta, na entrevista concedida à Joan Almon (1999), que teve de lutar, na Escola Waldorf de Hannover, para ser aceita como membro do colegiado de professores. Inicialmente, ela ganhava um salário igual aos demais colegas, mas não possuía os mesmos direitos, como o de participar das conferências pedagógicas. A partir da busca por um trabalho consistente e sério, foi reconhecida pelos demais professores. Esse reconhecimento representou muito mais do que algo isolado: representou a consciência acerca dos sete primeiros anos de vida por parte de todo o colegiado de Hannover. E abriu caminho para que o trabalho de educação infantil Waldorf começasse a vencer uma série de preconceitos internos no próprio movimento Waldorf.

Grunelius, por sua vez – em função da 2ª Guerra Mundial – partiu para os Estados Unidos, onde tinha amigos. Em 1941, ela abriu um jardim Waldorf em uma fazenda chamada Myrin, em Kimberton, Pensilvânia, onde permaneceu por seis anos. Esse foi o primeiro passo para que ali nascesse uma nova escola Waldorf. Em 1948, ela fundou um novo jardim Waldorf, na recém-inaugurada escola Waldorf, no campus da Universidade de Adelphi, em Garden City, Long Island. Howard (2005) menciona que é, nesse período (1950), que ela finalmente escreve o livro *Early childhood and the Waldorf schoolplan*, nunca traduzido para o português. Em 1955, o livro ganhou uma segunda edição em Londres, intitulada *Educating the young child*. Ainda em 1955, é traduzido para o alemão e, em 1957, para o francês. Esse livro é o único registro anterior à década 1970 que busca estruturar a metodologia e didática da educação infantil Waldorf.

Renate Long-Breipohl (2012, p. xii) faz uma importante observação a respeito das bibliografias para estudo e treinamento das jardineiras Waldorf: “We have to assume that during the first 25 years of the Waldorf kindergarten much of the founder’s insights and knowledge were passed onto aspiring Waldorf kindergarteners by Word of mouth and through a kind of apprenticeship learning.”¹⁰

¹⁰ Tradução: Temos que assumir que, durante os primeiros 25 anos do jardim de infância Waldorf, boa parte dos *insights* e conhecimentos do fundador foi transmitida aos aspirantes a educadores Waldorf de boca em boca e através de uma espécie de aprendizado prático (na forma de programas de estágio ou de aprendiz).

Em 1954, Grunelius retornou à Europa, configurando mais um jardim de infância, em Chatou, nas proximidades de Paris, França. A partir de 1970, ela passou a viver em Dornach, sendo, desde 1969, membro honorário da Associação Internacional de Jardins de Infância Waldorf – *International Association of Waldorf Kindergartens* (IAWK – IASWECE),¹¹ fundada nesse mesmo ano. Passou seus últimos dois anos de vida na casa de saúde Columban, em Schopfheim, na Alemanha.

Hattermann, em 1950, iniciou um trabalho de formação de jardineiras Waldorf, convidando-as para um encontro anual, nas Noites Santas, de aprofundamento no estudo antropológico da criança pequena. As principais perguntas dos jovens professores eram relativas a: quais atividades poderiam ser desenvolvidas a partir do reconhecimento da importância da imitação; como apoiar os pais; e como buscar um desenvolvimento interior para poder receber a criança pequena. Howard (2005) enfatiza que, a partir daí, o movimento de jardins Waldorf começou a se expandir.

Hoje, a IASWECE congrega o movimento mundial de jardins Waldorf, reunindo os já citados mais de 1.900 jardins espalhados pelo mundo. São organizados congressos internacionais de jardim de infância Waldorf, de quatro em quatro anos, reunindo mais de 1.000 professores de países diversos.

Elisabeth von Grunelius foi a fundadora de quatro *kindergartens* Waldorf, em três países diferentes, com três idiomas distintos. Seu impulso esteve sempre vinculado ao da escola Waldorf. Ela desenvolveu um conceito e uma prática de atendimento à primeira infância absolutamente coerente com a compreensão antropológica acerca da criança pequena e com o trabalho escolar dos anos subsequentes. Dessa forma, fez que a educação Waldorf de fato abarcasse o primeiro setênio da biografia humana.

Coube a ela conceber as atividades do jardim Waldorf. Inspirada nos ensinamentos e conselhos de Rudolf Steiner, ela foi se acercando do que seria adequado ou não a esse jardim. Principalmente, buscando total coerência com a importância da imitação, colocada por Steiner, nos primeiros sete anos de vida da criança, voltou-se para aquilo que deveria impregnar o ambiente como atividades realizadas pelo adulto, com qualidade. Mas o que realmente significa

¹¹ Hoje *International Association for Steiner/Waldorf Early childhood Education (IASWECE)*. Disponível em: <<http://www.iaswece.org/home/>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

trabalhar com a força da imitação? Howard esclarece: “Elisabeth tried to build up kindergarten activities out of sensing in her fingertips what the children needed, working meditatively, and aspiring to work with imitation rather than ‘pulling things out’ of the children”¹² (HOWARD, 2005, p. 3).

É importante ressaltar que, em sua obra, Rudolf Steiner teceu reflexões profundas sobre a natureza da criança pequena, além de oferecer indicações amplas sobre caminhos educativos para a primeira infância. Colocou especial ênfase na importância do exemplo imitativo oferecido pelo adulto à criança, centrado nas atividades da vida cotidiana. Mas ele não criou uma metodologia específica para o trabalho na educação infantil.

Esta é a pergunta central do jardim Waldorf, que até hoje deveria nortear o trabalho realizado a partir dessa linha pedagógica: como impregnar o ambiente com atividades ligadas ao fazer humano, preenchidas de sentido e significado, para que possam ser imitadas?

Grunelius capta com precisão esse aspecto:

Die Arbeit des Erziehers wird auf dieser Grundlage nicht in ein System eingeschnürt, sondern im Gegenteil, es wird ihr in weitersten Möglichkeiten freier Raum gegeben. Die individuelle Initiative und der unmittelbare persönliche Einsatz des Erziehers, der in Liebe zu seiner Arbeit und den Kindern wirkt, wird in vollem Masse aufgerufen¹³ (GRUNELIUS, 1964, p. 10).

O caminho de consolidação metodológico-didática dos jardins Waldorf foi mal documentado e insuficientemente estudado por pelo menos 50 anos – o que torna o trabalho de reconstituição histórica dos primórdios do jardim Waldorf ainda mais complexo. Como eram de fato os primeiros jardins Waldorf? Como era estruturado o cotidiano com a criança? Essas perguntas são essenciais para a compreensão do formato que os jardins Waldorf assumiram ao

¹² Tradução: Elisabeth tentou criar atividades no jardim de infância a partir da sensação – na ponta de seus dedos – do que é que as crianças precisavam, trabalhando meditativamente e aspirando a trabalhar com imitação, em vez de “tirar as coisas” das crianças.

¹³ Tradução: O trabalho do educador sobre esta base de educação não é limitado a um esquema, mas, ao contrário, são dadas a ele amplas e livres possibilidades de trabalho. A iniciativa individual e a ação imediata do educador, quando este atua com amor no seu trabalho e pela criança, são chamadas com toda a força.

longo do tempo. Elisabeth von Grunelius foi a única jardineira de seu tempo que registrou em um livro as suas reflexões sobre a educação da criança pequena. E é dele que podemos extrair consistentes respostas metodológicas.

Helmut von Kügelgen, professor Waldorf que teve importante atuação no movimento de jardins Waldorf e na IASWECE, considerava Grunelius a *Urkindergärtnerin*.¹⁴ Coube a ele, com o apoio de Freya Jaffke, outra jardineira e formadora de professores Waldorf, promover e apoiar a fundação de jardins Waldorf por toda a Alemanha (atualmente há 558),¹⁵ Américas do Norte e do Sul, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, Namíbia, Egito e Rússia. Mais recentemente, a IASWECE apoiou a expansão do *kindergarten* Waldorf na Ásia.

Hoje o instituto governamental Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE) – Instituto da Baixa Saxônia para Educação e Desenvolvimento na Primeira Infância, aponta que: “Mit Fug und Recht kann man sagen, dass „die Waldorfpädagogik, welche – gemessen an der Zahl der Einrichtungen weltweit – als erfolgreichster reformpädagogischer Ansatz gilt”¹⁶ (SUGGATE, 2015, S. 7) (BERGER, 2018, p. 16).

Elisabeth von Grunelius e seu *kindergarten*

Nascida em 15 de junho de 1895, em Kolbsheim, na Alsácia (então Alemanha; hoje pertencente à França), Elisabeth Marie Adelheid von Grunelius conhecia Rudolf Steiner desde 1914, quando tinha 19 anos. Estudou em Bonn e chegou a fazer, em 1914, o exame para ingressar no Comenius Kindergarten Seminar. Porém, transferiu-se para Dornach, Suíça, após ler o livro *Teosofia*, de Steiner. Em Dornach, participou da construção do primeiro Goetheanum junto com um grupo de artistas que desenvolviam esculturas em madeira para o novo edifício. Ali permaneceu por oito meses, período em que conseguiu assistir a muitas conferências de Rudolf Steiner. Depois, ela completou o seu ano de estágios em jardins de infância, seguindo para

¹⁴ Neologismo: professora de jardim de infância primordial, ancestral.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.iaswece.org/category/europe/germany/>>. Acesso em 4 ago. 2019.

¹⁶ Tradução: É justo dizer que “a educação Waldorf – em termos do número de instituições em todo o mundo – é considerada a mais bem-sucedida abordagem pedagógica de reforma.”

Berlim, onde estudou no já citado Pestalozzi Fröbel Haus, em 1916. Titulou-se formadora de jardineiras.

Ilustração 1 – Foto de Elisabeth von Grunelius.



Fonte: NIFBE.¹⁷

Com o nascimento da escola Waldorf, em Stuttgart, Grunelius passou a se interessar por essa linha pedagógica. Segundo Howard (2005), Steiner pediu a ela que escrevesse algumas páginas sobre a educação da criança de três a cinco anos, mas ela se recusou, por não ter experiência prática.

Em seu livro, ela aponta que o que mais lhe chamou atenção nas comunicações de Steiner acerca da criança pequena foi quando, em 1907, ele defendeu que a criança não aprende por instruções ou ensinamentos, mas, sim, por imitação.

So kam der erste Kindergarten an der Freien Waldorfschule in Stuttgart zustande. Ich sagte mir: lernt das Kind wirklich durch Nachahmung, dann ist die erste Voraussetzung, sich selber als Erwachsener innerhalb der Kindergemeinschaft natürlich zu benehmen und abzuwarten, wie die einzelnen Kinder individuell darauf reagieren – nicht aber damit anzufangen, eine bestimmte Beschäftigungsmethode oder Regeln

¹⁷Disponível em: <<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=799:zur-geschichte-und-theorie-des-waldorfkinder Gartens&catid=37>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

aufzustellen. Man wird das Verhalten und Tun der Kinder mit innerer Anteilnahme verfolgen, sich in die Kindesnatur einzufühlen bemühen, aber die Kinder selbst ganz frei lassen, in ihrer Art auf das Leben einzugehen und es zu verarbeiten. So versuchte ich, es mir zur Gewohnheit zu machen, die Kinder zunächst in ihrer Art gewähren zu lassen, auch wenn sich dabei nicht immer gleich das richtige Ergebnis eistellte, und nur dann einzugreifen, wenn dies unbedingt erforderlich schien und Erfahrungen des Erwachsenen zum Handhaben der bestimmten Situation Voraussetzung waren. So sollte eben den Kindern Gelegenheit geboten sein, die eigenen Entwicklungsvorgänge zur Offenbarung zu bringen, denen gegenüber man sich selbst stets als Lernender in Ehrfurcht vor der sich entfaltenden Menschennatur stehend empfinden kann¹⁸ (GRUNELIUS, 1964, p. 9-10).

Ela conta que persistiu por 30 anos até confirmar integralmente que as orientações de Rudolf Steiner quanto à força da livre imitação infantil surtiam efeito, quando havia no ambiente exemplos imitativos adequados.¹⁹

Para ela, era interessante observar o brilho nos olhos da criança ao acompanhar a atividade do adulto, constatando também que não era necessário que esse acompanhamento ocorresse em plena consciência. Mesmo quando a criança não verbaliza seus aprendizados e suas descobertas, isso não significa que eles não ocorreram.

¹⁸ Tradução: Assim nasceu o primeiro jardim de infância na Escola Waldorf de Stuttgart. Eu falei para mim mesma: se a criança aprende mesmo através da imitação, então a primeira premissa é se comportar naturalmente como um adulto na comunidade de crianças e aguardar como cada criança reage, mas não sem ela ter uma clara ocupação ou regras. Nós vamos acompanhar o seu desenvolvimento interno e as suas ações, procurar sentir a natureza da criança, mas deixar as crianças bem livres para conduzirem e se apropriarem de suas vidas. Assim, eu tentei me habituar a deixar as crianças fazerem do seu jeito, mesmo quando da primeira vez não aparecesse o melhor resultado, e só agir quando isso fosse realmente necessário e as experiências do adulto, para o controle da situação, fossem premissa. Assim, deveria ser dada às crianças a oportunidade de revelarem todos os passos de seu desenvolvimento, perante os quais podemos nos colocar como respeitosos aprendizes da revelação da natureza humana.

¹⁹ Entende-se, nesse contexto, por *exemplos imitativos adequados* aqueles ligados ao fazer humano diretamente implicado com a sustentação da vida do ser humano: atividades ligadas ao cultivo e preparo do alimento; ao preparo da vestimenta; aos cuidados e asseio com a casa; aos cuidados com as plantas, os animais e demais seres humanos; ao autocuidado etc. Englobam, portanto, todos os atos do fazer humano, tais como cozinhar, costurar, plantar, regar, limpar, varrer, lavar etc.

Hat das Kind zum Beispiel einem Schreiner zugesehen, der Nägen einschlägt, und spielt dann Schreiner, so führt es nicht nur ein Nägeleinschlagen im allgemeinen durch, wie es bei einem begrifflichen Erfassen der Tätigkeit der Fall wäre, sondern das ganz bestimmte Nägeleinschlagen dieses ganz bestimmten Schreiners. Ob der Hammer schwer oder leicht war, ist in der Geste des Spiels mitenthalten, aber auch, ob der betreffende Schreiner seinen Hammer mit einer gewissen Bedächtigkeit führte oder ob er dabei mehr draufgängerisch war. Da erscheint im Spiele der gleiche Griff nach dem Hammer, das gleiche Aufheben, die gleiche Art von Schwing, von Entspannung oder Ermüdung, der ganze menschliche Hintergrund zugleich mit dem Arbeitsvorgang²⁰ (GRUNELIUS, 1964, p. 13).

A criança parte da observação sensorial ativa de algo que está em seu ambiente, transporta elementos daquilo que foi observado para o seu brincar, no qual surge um sentimento para o que foi apreendido e, por fim, após ter vivenciado pelo brincar a atividade em questão, elabora espontaneamente perguntas, demonstra interesse, consolidando representações e conceitos. No adulto, ocorre o contrário: há um caminho de execução de seus propósitos que parte do pensar, permeia os sentimentos para finalmente deflagrar a ação.

Tal constatação guia o trabalho realizado por Grunelius em seu *kindergarten*: ela conseguiu criar um ambiente de atividades significativas, onde pouco era explicado ou fundamentado à criança. Ela pôs toda a sua força educativa naquilo que fazia e não no que dizia à criança. E buscava desenvolver ações impregnadas do bom, do belo e do verdadeiro: “Erziehen durch Nachahmung stellt wesentliche stärkerer Anforderungen an die Erwachsenen als Erziehen durch Autorität”²¹ (GRUNELIUS, 1964, p. 15).

²⁰ Tradução: Se uma criança tiver, por exemplo, observado um carpinteiro pregando pregos, e depois brincar de carpinteiro, ela não só imita o pregar pregos em si – como seria o caso no entendimento de pregar pregos – mas, sim, a forma única de pregar pregos deste específico carpinteiro. Se o martelo era pesado ou leve, está contido nos gestos do brincar, mas também se o referido carpinteiro segurava o seu martelo com a devida consciência ou se ele o fazia de forma imprudente. Aparece no brincar a mesma forma de pegar no martelo, a mesma forma de erguê-lo, a mesma forma de ímpeto, tensão ou cansaço, enfim todo o contexto humano relativo ao trabalho.

²¹ Tradução: Educar por meio da imitação traz desafios bem maiores para o adulto do que educar pelo autoritarismo.

Grunelius chamava atenção dos educadores para a delicadeza da criança pequena e para o fato de que ela tem as suas maneiras de lidar com o mundo, possuindo uma linguagem própria. A forma como o adulto se coloca perante a criança é decisiva no sentido de que ela consiga ou não encontrar seus próprios caminhos. Ela defendia o mínimo de intervenção possível. Ao criar um ambiente de cuidado e respeito em relação à criança, esta se ativa sozinha – o que exige do educador postura paciente e observadora.

Das Kind wird ein geordnetes soziales Wesen entwickeln, wenn seine Umgebung geordnet und rücksichtsvoll ist. Es wird zur Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit erzogen, wenn in seiner Umgebung Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit walten. Was wir in der Erziehung des kleinen Kindes erreichen wollen, müssen wir stets aus dem Bereiche der Gedanken in den der Handlungen umsetzen. Daraus ergibt sich auch die ganze Methodik zur Führung eines Kindergartens²² (GRUNELIUS, 1964, p. 17).

Havia o entendimento, por parte de Grunelius (1964), de que até mesmo a televisão, o rádio e o cinema, por fornecerem impressões muito fortes à criança, não eram estímulos desejáveis ao seu desenvolvimento. Combatia a artificialidade das imagens propagadas nesses veículos, dizendo que careciam de sentido de realidade e responsabilidade.

Kinder sind zu bedauern, die in einem stetigen Radiogesäusel aufwachsen müssen. Der Schaden für Gehör und Innenleben ist unabsehbar. Aus der Stille heraus bilden sich die zarteren, feineren Empfindungen, die auf vieles aufmerksam werden lassen, was sonst unbemerkt und übergangen bleibt²³ (GRUNELIUS, 1964, p. 44-5).

²² Tradução: A criança irá desenvolver-se em um ser social ordenado, se o seu entorno for ordenado e atencioso. Ela será educada para a honestidade e verdade, se em seu entorno prevalecerem honestidade e verdade. Aquilo que almejamos alcançar com a educação da criança pequena, deveremos metamorfosear do âmbito do pensar, para o âmbito do agir. Nisto está baseada a metodologia para a condução de um jardim de infância.

²³ Tradução: Devemos sentir pena das crianças que crescem com um rádio constantemente ligado. O dano para a audição e para a vida interior é incalculável. No silêncio, formam-se as impressões delicadas, que captam muito daquilo que, ao contrário, passaria despercebido.

O ambiente ideal para a criança de primeiro setênio desenvolver-se era, segundo Grunelius (1964), o lar, junto à mãe. Porém, percebia a necessidade cada vez maior de que houvesse *kindergartens* e via nestes a possibilidade de “oásis” em meio às cidades, onde as crianças pudessem ter um alegre convívio com seus pares, além de espaço agradável. A arte deveria ser, para ela, algo significativo nesse jardim.

Ela aponta a necessidade de que haja um plano condutor do jardim Waldorf, que deve levar em consideração o país no qual o jardim se encontra, a localidade e a individualidade da jardineira. É interessante que haja um equilíbrio entre momentos de um brincar plenamente livre e momentos em que a professora desenvolve trabalhos artísticos criativos, que desafiam o grupo como um todo. E sugere que o dia seja finalizado com a contação de alguma história e canções. O dia começa e termina com o grupo todo reunido.

Em relação às atividades artísticas, indica a pintura livre, cujo único objetivo é que as crianças vivenciem as cores. Sugere a oferta das três cores primárias (azul, amarelo e vermelho), de modo que a criança por si só possa encontrar as cores secundárias a partir das misturas. E, é claro, é importante que a jardineira também pinte, dando o exemplo imitativo. Sugere também a modelagem com argila ou cera de abelha.

Em relação às histórias, Grunelius (1964) adverte para o fato de que o ambiente é tão importante quanto a história em si. E incentiva o educador a contar em vez de ler. Indica contos de fadas, por seu caráter imaginativo. Para ela: “Das Erzählen ist keineswegs nur als Zeitvertreib, als eine angenehme kindgemässe Beschäftigung anzusehen, sondern als ein Wesentlichstes in der Erziehung, das mit den intimsten Feinheiten des menschlichen Innenlebens verbunden ist”²⁴ (GRUNELIUS, 1964, p. 27).

Outras atividades que congregam as crianças são o canto e a eurytmia. Grunelius (1964) sugere que se repita muitas vezes o mesmo repertório de canções. Além dos momentos em que se canta com o grupo todo, o educador irá cantar enquanto desempenha suas ações. A eurytmia desenvolve na criança a alegria pelo movimento. Motivos dos contos de fadas podem ser poetizados e trabalhados eurytmicamente.

²⁴ Tradução: O contar a história não é de maneira alguma uma forma de passar o tempo ou um apropriado passatempo infantil, mas algo primordial na educação que está ligado às sutilezas mais íntimas das vivências interiores do ser humano.

Finalmente, Grunelius (1964) promovia passeios com seus alunos. Esses passeios eram simples caminhadas, momento em que as crianças podiam correr, longe do trânsito. O sentimento de grupo era intensificado, na medida em que os mais velozes precisavam, de tanto em tanto, esperar pelos mais vagarosos, de forma que o grupo não se dissipasse. Nesses passeios, era comum encontrar com artesãos, sapateiros, ferreiros etc., de modo que as crianças pudessem observar seus ofícios.

O brincar livre, é claro, ocupa espaço e tempo de honra no jardim Waldorf. E é nele que, para Grunelius (1964), a imaginação criativa da criança pode ser cultivada e nutrida. Cumpre notar a importância do ritmo na vida da criança:

Der Rhythmus muss in allen Dingen walten, die zur Gesunderhaltung und guten Entwicklung des Kindes notwendig sind. Die Methode des Freilassens ist praktisch kaum anders durchführbar als dadurch, dass man Rhythmus zum Ausgleich voll heranzieht²⁵ (GRUNELIUS, 1964, p. 41).

A vida infantil deve ser organizada a partir de regularidades. E é com base nessas regularidades que a autonomia da criança encontra subsídios a partir dos quais pode começar a brotar.

Um ex-aluno de Grunelius tornou-se médico antroposófico e pesquisador: Ernst Michael Kranich. Ele conta, segundo Brochman (1995), que a qualidade que mais o marcou no ambiente do jardim de infância foi o humor. Grunelius evitava críticas e era cuidadosa em suas conversas com as crianças, para evitar trazer conceitos já prontos acerca do que quer que fosse. Kügelgen (1990) conta:

Ehemalige Kindergartenkinder, aber auch ehemalige Schüler der oberen Klassen bewahren ihre Erscheinung in Erinnerung: wie von Licht und Leichtigkeit umflossen. Die Kleinen, die ihr folgten, trugen sie wie auf Flügeln unsichtbarer Hingabe und Liebe²⁶ (KÜGELGEN, 1990, s/p.).

²⁵ Tradução: O ritmo precisa prevalecer em todas as coisas que são necessárias para a manutenção da saúde e do bom desenvolvimento da criança. O método de deixar a criança livre praticamente não seria possível sem o contraponto do equilíbrio promovido pelo ritmo.

²⁶ Tradução: Os ex-alunos do jardim de infância e também ex-alunos de classes mais avançadas mantêm a sua presença na lembrança: como que envolta por luz e leveza. Os pequenos que a seguiam, carregavam-na como que sobre asas invisíveis de dedicação e amor.

Grunelius gostava de observar como as próprias crianças respondem com simplicidade às perguntas que formulam:

Auf der Wiese vor dem Kindergarten fand eine Gruppe von Kindern, die gerade vorher mit Luftballons gespielt hatten, einen toten Maulwurf. "Warum läuft er nicht?" fragt eines der Kinder. "Weil er tot ist", antwortet ein zweites. "Was heisst tot?" fragt das erste weiter. Es entsteht eine kurze Pause, dann antwortet ein anders Kind: Ich Weiss es, wenn man tot ist, kann man keine Ballons haben." "Warum nicht?" fragt das erste noch einmal, un das andere antwortet: "Weil du ihn dann nicht halten kannst", womit sich das erste zufrieden gab und ausrief: "Der arme Maulwurf, er kann keine Ballons mehr haben!" Wie leicht wäre man, wenn man als Erwachsener versucht hätte, die Frage zu beantworten, auf weitgehende, sogar religiöse Vorstellungen gekommen. Dem Kinde kam es aber nur auf das Erfassen des Nichtvermögens zu handeln an. Weitere Gesichtspunkte kommen erst wieder mit späterer Entwicklung. Es kommt beim Beantworten der Fragen auf ein Sichselbsthineinversetzen in ein Erlebnis des kleinen Kindes an, vielfach auf ein Ergänzen seiner Erfahrungen, auf Antworten in Bildern statt in Begriffen²⁷ (GRUNELIUS, 1964, p. 40).

Em sua lida com a criança, Grunelius (1964) parecia ser muito conscienciosa e primava pela coerência. Ela dizia que havia somente três motivos que podiam levar o adulto a dizer "não" para a criança: o primeiro motivo era quando o pedido punha em risco a criança, ou a prejudicava; o segundo motivo, quando a

²⁷ Tradução: No campo, em frente ao jardim de infância, onde um grupo de crianças havia acabado de brincar com balões, elas encontram uma toupeira morta. "Por que ela não corre?", pergunta uma das crianças. "Porque ela está morta", responde uma segunda. "O que significa morto?", pergunta novamente a primeira. Após uma curta pausa, outra criança responde: "Eu só sei que, quando estamos mortos, não podemos ter balões". "Por que não?", pergunta a primeira mais uma vez, e a outra responde: "Porque você não consegue segurá-lo", com o que a primeira se sentiu satisfeita e exclamou: "Coitada da toupeira, ela não pode mais ter balões!". Nós, adultos, teríamos chegado facilmente a explicações profundas, com ideias religiosas. A criança só queria compreender o motivo da não possibilidade da toupeira de se movimentar. Outras questões só virão à tona com o desenvolvimento. O importante ao responder às perguntas é se colocar no lugar da criança e responder com base nas experiências da própria criança ou em forma de imagens. Deve-se evitar principalmente nesta idade conceitos científicos.

realização do desejo da criança prejudica outras pessoas; e o terceiro, quando a realização de tal desejo causaria danos (por exemplo, ao ambiente, ao espaço físico, aos móveis etc.).

Grunelius (1964) incentivava as famílias a irem com suas crianças ao teatro, para assistirem a peças simples e de marionetes. Também incentivava a ida ao campo, para que as crianças pudessem ter contato com a natureza. E pedia aos pais que permitissem que a criança acompanhasse os afazeres domésticos, como cozinhar, lavar, limpar – muitos dos quais já estavam, naquela época, sendo encampados pelas máquinas. Acima de tudo, enfatizava a necessidade de que a criança encontrasse, em seu ambiente familiar, proteção e amor.

Podemos perceber que há, subjacente a seu modo de trabalho e às premissas que o embasam, uma profunda confiança na capacidade da criança:

Das Kinde ist ein in sich selbst aktives und intelligentes Wesen, eifrig bestrebt, alles zu verstehen, was sich um es herum abspielt, und sich selbst in seine Umgebung einzugliedern. Aber dazu braucht es Zeit, besonders weil der Prozess nicht nur das Innenleben betrifft, sondern Hand in Hand geht mit der ganzen organischen Entwicklung. Immer wieder kann man es bestätigt sehen, dass sich ein Kind, dem es gewährt ist, in den ersten sieben Jahren von innen heraus mit seiner Umgebung mitzuleben und dabei die nötigen Vorbilder vor sich zu haben, alles aneignet, was es für das weitere Leben Braucht. Es handelt sich in der Erziehung auch nicht darum, schlechte Eigenschaften im Kinde zu unterdrücken, sondern ihm Gelegenheit zu geben, dieselben in einem Wechselverhältnis mit seiner Umgebung umzuwandeln. Dies erfordert aber in erster Linie Vorbild und Selbsterziehung der Erwachsenen²⁸ (GRUNELIUS, 1964, pp. 68-69).

Aqui chegamos a um ponto decisivo, tanto para a compreensão do trabalho realizado por ela, quanto da própria obra pedagógica de Steiner Ela,

²⁸ Tradução: A criança é por si só um ser inteligente e ativo, esforçada para entender tudo o que se passa em seu redor e integrar-se em seu meio. Mas, para isto, ela precisa de tempo, principalmente por não se tratar de um processo apenas interno, mas este andar de mãos dadas com todo o seu desenvolvimento orgânico. Comprovamos sempre novamente que uma criança à qual permitimos, nos primeiros sete anos, interagir com o seu meio-ambiente e que tem diante de si os modelos necessários, adquire tudo aquilo de que necessita para a vida. Mas isto exige, em primeiro lugar, exemplo e autoeducação do adulto.

parafraseando Steiner, diz: “Ein beträchtlicher Teil der Erziehung wird damit, besonders für das frühe Alter, Selbsterziehung der Erwachsenen”²⁹ (GRUNELIUS, 1964, p. 44).

O foco da pedagogia Waldorf em relação à primeira infância não é aquilo que o adulto é capaz de ensinar à criança. Mas, sim, o quanto ele é capaz de se autotransformar, oferecendo a ela a possibilidade de conviver com um ser humano comprometido com um caminho de desenvolvimento interior.

E, finalmente, completando sua concepção de *kindergarten*, temos que:

Die Erziehung in einem Waldorfschul-Kindergarten wird nie auf frühzeitige Lernblüten abgestellt sein, so leicht dergleichen auch Zustimmung findent. Jegliche Belastung des Gedächtnisses, alles Schulmässige im Kindergarten, insbesondere alles Lesen und Schreibenlernen noch vor der ersten Klasse wird streng vermieden. Dadurch werden die Kräfte der Kindheit und des Kindseins in ihrer einzigartigen Bedeutung für das spätere Leben gewahrt³⁰ (GRUNELIUS, 1964, p. 19).

Grunelius demonstra ser profunda conhecedora da obra de Steiner, citando em seu livro inúmeros trechos de conferências desse pensador, que corroboram suas atitudes pedagógicas.

Elisabeth von Grunelius faleceu em 3 de outubro de 1989, em Schopfheim, Alemanha.

Conclusão

Analisando o nascimento do jardim Waldorf, com todos os seus desafios e contingências, podemos formular as seguintes considerações:

1. É necessário não perder de vista o fato de que Steiner defendia incondicionalmente a necessidade da existência de um jardim de infância

²⁹ Tradução: Uma parte fundamental da educação das crianças pequenas é a autoeducação dos adultos.

³⁰ Tradução: A educação em um jardim de infância Waldorf jamais se baseará em antecipar aprendizados, mesmo que encontre facilmente aprovação para isso. Qualquer sobrecarga da memória, instrução no jardim de infância, principalmente aprender a ler e escrever ainda antes do primeiro ano, será estritamente evitado. Assim, pouparemos as forças da infância e o ser criança em seu significado único, para a vida futura.

vinculado à escola Waldorf. Ao contrário do que aconteceu em muitos ramos de atuações práticas derivadas da antroposofia – que surgiram de uma pergunta ou de um pedido de ajuda de um ou mais indivíduos à Rudolf Steiner – em relação ao jardim de infância, é dele próprio que parte a pergunta e o insistente pedido.

2. O binômio imitar-brincar, fortemente constitutivo do jardim Waldorf, existe desde a sua gênese, o que aponta para uma salvaguarda de essência no decorrer de seu percurso histórico, até os dias de hoje. Mas, em detrimento dessa essência, uma metodologia foi sendo formatada e cristalizada. Rudolf Steiner não discorreu sobre aspectos metodológicos, rotinas, formas de lidar com o tempo e o espaço da criança pequena. Forneceu apenas parâmetros amplos acerca dos principais elementos desse trabalho: o esforço do adulto na autoeducação, o trabalho meditativo e a importância do exemplo imitativo. A partir da diretriz inicial de Rudolf Steiner, poderíamos supor que inúmeras buscas metodológicas para o trabalho do jardim Waldorf poderiam ter surgido e se desenvolvido – fato que não se constata.

3. Steiner, ao encorajar o educador da primeira infância a encontrar, com autonomia e criatividade, a *forma* para realizar um trabalho educativo pautado nos princípios magnos descritos anteriormente, deixa algo em aberto. Essa abertura é paradoxal: ao mesmo tempo em que ela é vital para a proposta pedagógica pretendida pela pedagogia Waldorf em relação ao jardim de infância, ela cria o espaço para possíveis transposições metodológicas advindas de outras linhas pedagógicas. A formação de algumas das jardineiras pioneiras do jardim Waldorf foi feita em instituições froebelianas. Isso, que parece um mero detalhe, precisa ser observado com atenção. É possível supor que tenha havido, por tal formação dessas professoras pioneiras e pela efetiva observação das práticas pedagógicas que se consagraram nos jardins Waldorf, a transposição ou influência de algumas práticas pedagógicas froebelianas.

4. A origem das práticas metodológicas adotadas pelos jardins Waldorf precisa ser mais bem investigada: se houve diálogo com outras linhas, ele precisa ser claramente contextualizado. Tanto para quebrar o mito de um purismo e ineditismo pedagógicos dos jardins Waldorf, quanto para legitimar o diálogo ativo com o mundo e com outras buscas pedagógicas.

5. Historicamente, houve o nascimento de dois formatos de jardins antroposóficos no que tange ao estilo de gestão: jardins pequenos e particulares (com um proprietário), por um lado; jardins vinculados às escolas Waldorf, associativas e auto geridas por professores e comunidade escolar, por outro lado. Apesar de Berger (2018) englobar todos esses jardins no rol de *jardins Waldorf*, talvez seja lícito o questionamento: devemos considerar esses pequenos jardins – ainda que possuidores de um belo trabalho em prol da infância e da compreensão antroposófica do ser humano – *Waldorf*? Ou o termo *jardim Waldorf* deveria estar intrinsecamente ligado à busca da trimembração do organismo social, que deflagrou o surgimento do movimento pedagógico Waldorf? Até hoje, os dois modelos subsistem, apontando para a necessidade de pesquisas que investiguem melhor e mais profundamente as estruturas de gestão implicadas, e suas consequências.

6. Embora haja mais jardins Waldorf do que escolas Waldorf espalhadas pelo mundo (1.911 e 1.182, respectivamente³¹), e embora normalmente o jardim seja o primeiro e efetivo passo para o nascimento de uma escola, a história dos jardins não é valorizada. Nos compêndios sobre a história da pedagogia Waldorf, o nascimento do jardim de infância é abordado de forma rápida e superficial. Essa desvalorização reflete uma desvalorização maior para com a educação da primeira infância. Isso persiste até nossos dias, no século XXI. Elisabeth von Grunelius deu um grande passo, concebendo, implantando e desenvolvendo o jardim Waldorf, para o qual nunca havia dinheiro, espaço ou verdadeira vontade e compreensão. Klara Hattermann conseguiu ser respeitada como professora junto aos colegas professores da escola Waldorf de Hannover, após anos de trabalho árduo e dedicado. Mas ainda restam tarefas para os dias atuais: lançar luz sobre essa história e compreender definitivamente que a educação do ser humano não começa aos sete anos, mas sim quando ele respira pela primeira vez.

Referências

ALMON, Joan. Conversations with Klara Hartmann and Frau von Radecki. *Whitsun Conference*, Dornach, 28 may 1999.

³¹ Disponível em: <https://www.freundewaldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

- BERGER, Manfred. Zur Geschichte und Theorie des Waldorfkindergartens. NIFBE: *Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung*. Zuletztbearbeitet am: Montag, 13. August. 2018, 16:13 by Karsten Herrmann. Disponível em: <<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=799:zur-geschichte-und-theorie-des-waldorfkindergartens&catid=37>>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- _____. Women in the history of the kindergarten: Elisabeth von Grunelius. *The Kita Manual*, edited by Martin R. Textor and Antje Bostelmann. Disponível em: <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/141.html>>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- BROCHMANN, Inger. Elizabeth Grunelius and the first Waldorf Kindergarten: implications for today. *Waldorf Kindergarten Newsletter*, spring 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. *Educação para liberdade*. A pedagogia de Rudolf Steiner. 10. ed. São Paulo: Realização Escola Rudolf Steiner, 2014.
- GRUNELIUS, Elizabeth M. *Erziehung im frühen Kindesalter: der Waldorf-Kindergarten*. Zweite Ausgabe. Erweitert und mit Epilog. Die Kommenden. Freiburg i. Br., 1964.
- HEMLEBEN, Johannes. *Rudolf Steiner*. São Paulo: Antroposófica, 1984.
- HOWARD, Susan. The first Waldorf kindergarten. The beginnings of our Waldorf early childhood movement. USA: *Gateways newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North America*, 2005.
- _____. In Memoriam: Klara Hatterman. *The Online Waldorf Library Journals*. Fall/Winter, 2003 Issue#45. Disponível em: <<http://www.waldorflibrary.org/journals/15-gateways/235-fallwinter-2003-issue-45-in-memoriam-klara-hatterman>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- KÜGELGEN, Helmut von. Die erste Waldorfkinderkärtnerin. Elisabeth von Grunelius – 15 Juni 1895-3 Oktober 1989. *Nachrichtenblatt: Was in der Anthro posophischen Gesellschaft vorgeht*, 1990, n. 4.
- _____. Elisabeth von Grunelius zum 90. Gebustag. *Lehrerrundbrief*. n. 30, pp. 60-8, 1985.
- LINDENBERG, Christoph. *Rudolf Steiner: a biography*. Great Barrington, MA: Steinerbooks, 2012.
- LONG-BREIPOHL, Renate. *Under the stars: the foundations of Steiner Waldorf early childhood education*. Haithorn Press Early Years: Stroud, 2012.
- OPPENHEIMER, Sharifa (org.). *What is a Waldorf kindergarten?*. Massachusetts: Steiner Books, 2007.
- STEINER, Rudolf. [1921, 1922]. *O desenvolvimento saudável do ser humano*. São Paulo: FEWB, 2008b. GA303.
- TAUTZ, Johannes. *The founding of the first Waldorf School in Stuttgart*. Spring Valley, NY: Pedagogical Section Council of North America. 1982.
- ZANDER, Helmut. *Anthroposophie in Deutschland*. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945. Band 2. Germany, Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht, 2008.
- ZDRAZIL, Tomáš. *Freie Waldorfschule in Stuttgart*. 1919-1925. Rudolf Steiner – das Kollegium – die Pädagogik. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart, 2019.

Alfabetização em diálogo:
contribuições da pedagogia
Waldorf e possíveis
relações com a perspectiva
construtivista

Elizabete Flory*

* Psicóloga clínica e docente do curso de graduação em pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner

Resumo

A presente pesquisa teórica partiu de uma revisão de literatura, na qual se constataram possíveis benefícios da não-antecipação do início do processo de instrução para leitura e escrita no desenvolvimento da criança. Tendo a pedagogia Waldorf como referência, estabeleci um diálogo entre as visões de Steiner e de Piaget, e seguidores. A partir do reconhecimento de diferenças epistemológicas, encontrei afastamentos e aproximações entre as perspectivas. Ambos enfatizam a importância do brincar livre, da experiência e do movimento corporal desde a educação infantil, e a configuração de um processo de alfabetização no qual a criança pode descobrir o sistema da língua escrita de forma ativa. Como especificidade da pedagogia Waldorf, ressalto a consideração da dimensão anímico-espiritual no desenvolvimento do ser humano. Piaget, por sua vez, apresenta uma teoria detalhada sobre a construção e o funcionamento da estrutura cognitiva.

Palavras-chave: alfabetização; pedagogia Waldorf; construtivismo; Steiner; Piaget.

Abstract

Dialogues on literacy: Waldorf pedagogy contributions and possible relations with the constructivist perspective

A review of the literature about reading instruction age detected that late instruction age possibly benefits a healthy child development. With Waldorf Pedagogy as a starting point, I suggested a dialogue between the ideas of Steiner and Piaget and his followers. Notwithstanding epistemological differences, it was possible to identify convergences and divergences between the two perspectives. Both emphasize the importance of playing with freedom, of experiencing the movements of the body with liberty since preschool and of configuring the literacy process in a way that allows the child to discover the system of the written language in an active way. As for the divergences, it is a peculiarity of Waldorf Pedagogy to take into account the animic and spiritual aspect of human development, while Piaget, on the other hand, presents a thorough theory about the construction and the functioning of the cognitive structure.

Keywords: literacy; Waldorf pedagogy; constructivism; Steiner; Piaget.

Introdução

A alfabetização marca o início da vida escolar de uma criança, sendo, ao lado dos primeiros cálculos aritméticos, o conteúdo clássico dos três primeiros anos do ensino fundamental. Observa-se, nos dias de hoje, um movimento de antecipação do início do processo formal de instrução para a leitura que, na prática, é iniciado na educação infantil sob a forma da assim chamada pré-alfabetização. O ingresso no ensino fundamental no Brasil hoje pode acontecer aos 5 anos de idade, desde que a criança complete 6 anos até o dia 31 de março do ano corrente.

O Ministério da Educação afirma que: “Antecipar a exigência de capacidades cognitivas que só se evidenciam entre 6 e 7 anos, em vez de ajudar, prejudicam a aprendizagem, gerando resultados menos eficientes na qualidade da ação escolar, além de provocar desinteresse e gerar ansiedade na criança.” (MEC, portaria 1.035, p. 7.)

Sendo assim, por que não definir como ano de ingresso no ensino fundamental aquele em que as crianças completam sete anos?

Observando e refletindo sobre o modo de vida atual, é possível constatar uma ideia geral, segundo a qual antecipar o desenvolvimento da criança traria benefícios para seu futuro. Mas será que isso realmente acontece?

Esta é uma pesquisa teórica, na qual, a partir de uma revisão de literatura, tendo como foco o tema “idade de alfabetização”, constatee possíveis benefícios da não-antecipação do início do processo de instrução para leitura e escrita no desenvolvimento da criança, e, a partir deste tema, estabeleci um diálogo entre as visões de Steiner e Piaget.

Definição de termos

É importante esclarecer em que sentido alguns termos serão utilizados neste artigo. “Alfabetização” refere-se ao processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita, considerando tanto a abordagem mecânica do ler e escrever, referente à codificação e decodificação do código escrito, quanto ao enfoque da língua escrita, como um meio de expressão e compreensão. O termo “processo de instrução em leitura e escrita” refere-se

ao trabalho explícito e focado no ensino-aprendizagem do sistema de codificação e decodificação da língua escrita (SUGGATE, 2013).

O uso do termo “aquisição de leitura e escrita com sentido” refere-se à construção de sentido dentro da vida de cada leitor-escriptor, àquilo que está sendo expresso via linguagem escrita. Remete às vivências, imagens interiores, aos sentimentos, relações internas que cada indivíduo estabelece com um texto lido ou escrito.

Pesquisas sobre idade de início da alfabetização

A partir de uma revisão de literatura (ALFERES e MAINARD, 2019; SUGGATE, 2013, 2012; KERN & FRIEDMANN, 2009), constatee que a não antecipação da idade de alfabetização pode ser benéfica para o desenvolvimento geral da criança. Em um contexto brasileiro, Alferes e Mainard (2019) fizeram um levantamento crítico de pesquisas sobre o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e concluíram, dentre outras coisas, que raras são as pesquisas que estudam o contexto de sala de aula e que faltam estudos sobre o que significa “idade certa”.

No contexto internacional, Suggate (2013) realiza uma revisão de literatura das evidências empíricas a partir da questão: “receber instrução para leitura precocemente ajuda a leitura a longo prazo?”. O termo “precoce” refere-se a situações em que a instrução acontece a partir dos quatro ou cinco anos de idade, e o termo “tardia” quando ela se inicia aos seis ou sete anos de idade. O autor analisa e relativiza cinco dos principais argumentos utilizados para fundamentar a prática da instrução precoce de leitura. Por exemplo, existem correlações robustas entre performance de leitura na pré-escola e performance de leitura no ensino fundamental, contudo, o autor argumenta que essa correlação não implica que um seja a causa do outro, e que deve haver outros fatores, como ambiente letrado em casa, fatores socioeconômicos ou de envolvimento parental, que estejam subjacentes aos dois, influenciando-os.

Suggate (2013, p. 127) constata que a discussão científica sobre a leitura precoce focou em linhas tangenciais de evidências e raciocínios, tendo ignorado as evidências de estudos comparativos entre grupos de crianças que

aprenderam a ler em diferentes idades. O autor comenta quatro estudos que seguiram uma metodologia comparativa longitudinal, nos quais o início precoce nas instruções de leitura não foi relacionado ao melhor desempenho de leitura no longo prazo. Conclui que:

Antecipar o início das instruções para leitura em um ou dois anos, (...), não leva à vantagem na competência de leitura a longo termo. A evidência é retirada de amostras de performances de crianças ‘em risco’ e em desenvolvimento ‘normal’, a partir de uma variedade de currículos, países e línguas. (SUGGATE, 2013, p. 128.)

Suggate et al. (2012) fizeram dois estudos comparando crianças que tiveram suas instruções para leitura iniciadas aos cinco anos e crianças em que este processo só foi formalmente iniciado aos sete anos, todos alunos de uma escola Waldorf. No primeiro estudo, chegou-se à conclusão de que as crianças com início precoce de leitura tiveram uma vantagem inicial em relação à algumas capacidades linguísticas, como nomeação das letras e leitura de passagens, mas essa vantagem não aparecia mais na idade de 11 anos. No segundo estudo, observou-se que, enquanto na segunda metade do ensino fundamental os dois grupos exibiram uma fluência de leitura similar, os adolescentes que iniciaram o processo de leitura e escrita mais tardiamente demonstraram melhor compreensão de leitura.

Os autores afirmam que não interpretam esses resultados como uma evidência de que não deveria haver instrução para leitura antes dos sete anos de idade por várias razões, como o fato de que, em suas amostras, as crianças consideradas tardias iniciavam a instrução para leitura aos seis anos e meio, em média, ou o fato desses dados não incluírem crianças com dificuldade de aprendizagem. Os resultados dão sustentação à importância do desenvolvimento de fortes habilidades linguísticas orais, habilidades que, hoje em dia, são consideradas fatores importantes dentro de programas de pré-alfabetização.

Kern & Friedman (2009) realizaram um estudo longitudinal, no qual analisaram dados de 1.023 sujeitos (*Terman life cycles study*) ao longo de oito décadas, questionando como a idade do início da leitura e a idade de ingresso na escola relacionaram-se com: performance escolar e acadêmica; conquistas educacionais ao longo da vida; saúde na meia-idade e ajustamento mental.

Concluíram que a leitura precoce se relacionou a um sucesso acadêmico inicial, seguido por menores conquistas acadêmicas ao longo da vida e pior ajustamento na meia-idade. A entrada precoce na escola mostrou-se ligada a uma menor conquista acadêmica e educacional, pior ajustamento na meia-idade e também a um risco de mortalidade aumentado. Esses resultados são bastante impactantes, mas, naturalmente, devem ser interpretados com cautela e não devem ser generalizados para outros contextos. Eles dão sustentação, contudo, às teorias que consideram “que a maturidade psicossocial e a prontidão geral, mais do que a inteligência e a idade por si só, são cruciais na determinação de quando a criança deveria começar na escola (...).” (KERN & FRIEDMAN, 2009, p. 10.) Confirmam a importância de se usar abordagens longitudinais (ao longo da vida) para a compreensão dos efeitos da educação em padrões individuais, dentro de determinados contextos sociais. Concluem que se faz necessária a continuidade de pesquisas na área.

Pedagogia Waldorf em diálogo

Encontra-se na pedagogia Waldorf uma prática pedagógica que vai na contramão da antecipação da alfabetização. Durante o Jardim da infância Waldorf nenhuma letra é apresentada à criança, que tem tempo para brincar livremente. A instrução para leitura e escrita inicia-se somente no 1º ano do ensino fundamental, ano em que as crianças completam sete anos de idade.

Essa abordagem baseia-se na antroposofia, visão de ser humano e de mundo elaborada por Rudolf Steiner. Tal perspectiva ficou longe do meio acadêmico por muitos anos, mas, nos últimos tempos, tem encontrado seu espaço dentro desse contexto, possibilitando o acesso desse conhecimento a um público mais amplo, bem como viabilizando o estabelecimento de diálogos com outros autores, que escrevem a partir de outras visões de ser humano e de mundo (PASSERINI, 2015; STOLZ E VEIGA, 2014; BACH, 2017, 2012; revista online *Research on Steiner Education – RoSE*). Existem trabalhos anteriores estabelecendo diálogo entre as perspectivas de Piaget e de Steiner (CARLGREEN & KLINGBORG, 2006; STOLTZ et al., 2014; FLORY E GUGLIELMO, no prelo), concluindo que o diálogo entre os autores se faz necessário e é enriquecedor para a construção de conhecimento.

Perspectiva e bases epistemológicas de Piaget

A perspectiva piagetiana é chamada de epistemologia genética. Seu objeto de estudo é a construção e o funcionamento das estruturas mentais específicas para o ato de conhecer (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994). Piaget constatou que essa construção se dá dentro de uma sequência de aquisições cognitivas, as chamadas Fases do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Piaget é muito conhecido pelos estágios de desenvolvimento da inteligência. Contudo, sua teoria vai além da sequência de aquisições cognitivas. A partir da constatação de que o fenômeno de funcionamento das estruturas mentais específicas para o ato de conhecer não podia ser observado diretamente, mas sim por meio de suas consequências na ação e no discurso da criança, criou um modelo hipotético-dedutivo para explicar esse fenômeno.

Piaget valoriza extremamente a experiência e a ação do sujeito como condições necessárias, mas não suficientes, para a construção das estruturas de conhecimento do mundo. Isso porque, além da ação e da experiência no mundo, é fundamental que aconteça uma elaboração interna do próprio sujeito, uma estruturação do vivido.

O ser humano estudado na perspectiva piagetiana é o sujeito epistêmico, ou seja, o ser humano em geral, com sua potencialidade de conhecimento do mundo. O sujeito epistêmico opõe-se ao sujeito psicológico, este, sim, referente a cada pessoa em particular, com suas singularidades, desenvolvendo-se num determinado contexto. Piaget estudou como é possível a formação de um sujeito do conhecimento do mundo, partindo de um bebê que tem à disposição os seus instintos e reflexos, até chegar a um adolescente que pensa, abstratamente, a partir da lógica, dentro de um modelo hipotético-dedutivo (como um pesquisador elaborando hipóteses, desenvolvendo uma metodologia para testá-las, testando-as e deduzindo conclusões a partir das experiências). O ser humano piagetiano é bastante otimista: interessa-se pelo mundo, interage com ele por meio de sua ação, e, nesse processo, vai construindo suas estruturas de conhecimento do mundo, cada vez mais complexas que, ao mesmo tempo, possibilitam novas formas de interação, numa relação dialética entre interação com o mundo e construção interna das estruturas para o conhecimento do mundo.

Piaget atrelou o desenvolvimento da lógica à interação do indivíduo no mundo, à afetividade como motor e condição necessária para que essa interação se dê, ao desenvolvimento da moralidade autônoma e da possibilidade de socialização verdadeira, quando o sujeito já tem consciência de si como diferente do outro.

Perspectiva e bases epistemológicas de Steiner

A pedagogia Waldorf foi criada por Rudolf Steiner e teve sua primeira escola inaugurada no ano de 1919, em Stuttgart, Alemanha. Ela se baseia na antroposofia, uma perspectiva filosófica e de visão de ser humano desenvolvida por ele. A antroposofia parte de uma visão de ser humano integral, composto por uma dimensão material (corpo físico), uma dimensão dos processos vitais (corpo etérico), uma dimensão da interioridade como mundo das sensações, percepções, dos sentimentos, desejos e representações mentais (corpo anímico) e uma dimensão espiritual representada pelo centro da consciência, o eu. Importante esclarecer que a dimensão espiritual remete às leis universais e transcendentais, como as leis da matemática, por exemplo, bem como à essência permanente e transcendente de cada ser (STEINER, 2004).

Na dimensão do mundo interior (alma), Steiner considera a natureza tríplice da vida da alma, envolvendo os âmbitos do querer/fazer, do sentir e do pensar. Segundo a antroposofia, nosso mundo interior é composto por esses três âmbitos, e é importante que todos sejam alimentados para um desenvolvimento psíquico saudável.

Steiner descreve o desenvolvimento humano em setênios, ciclos de sete anos de duração em que determinado aspecto ou dimensão humana está sendo mais trabalhado e desenvolvido, com características, formas de interação e de aprendizagem próprias. Por exemplo, durante o primeiro setênio a ênfase é na formação do corpo físico e dos processos vitais, de forma que é fundamental que a criança tenha liberdade para ativar o seu próprio corpo e que os adultos cuidem muito dos ritmos e processos vitais que compõem o entorno de vida da criança. No segundo setênio, a ênfase está no desenvolvimento do mundo interno de imagens, sensações, sentimentos, significações, ligado à dimensão anímica. No terceiro setênio, temos um jovem com plena possibilidade

de pensamento, que pode estabelecer relações cada vez mais complexas e pensar abstratamente.

Iniciando o diálogo

Apesar de as diferenças epistemológicas serem grandes, ambos os autores apresentam uma visão de desenvolvimento humano formal, universal, dentro da qual as particularidades de cada indivíduo florescem. Consideram que o ser humano nasce com potencialidades que só serão atualizadas e desenvolvidas na interação com o meio – o chamado interacionismo. Contudo, Piaget estudou o sujeito epistêmico, ou o ser humano em geral, sujeito do conhecimento do mundo. Steiner apresenta uma visão geral de desenvolvimento humano ao longo dos setênios, mas baseia toda a sua perspectiva no ponto de partida segundo o qual cada ser humano é uma individualidade única, e o seu desenvolvimento idealmente caminharia no sentido de uma conexão cada vez maior com a sua singularidade, a sua essência única e transcendente.

Os dois autores partem do princípio de que o ser humano tende a se desenvolver no sentido de uma ampliação de seu conhecimento do mundo e de si próprio. Eles vêem, como meta desejável para o desenvolvimento, um ser humano livre e ético em suas ações em relação aos outros seres humanos e ao mundo; Piaget falando em autonomia moral e Steiner em individualismo ético (FLORY E GUGLIELMO, no prelo).

Tendo como pano de fundo as diferenças epistemológicas entre os autores, analisarei aspectos selecionados da prática da pedagogia Waldorf à luz da perspectiva construtivista. No campo da alfabetização, a perspectiva construtivista será representada pela contribuição de Ferreiro e Teberosky (1999), que revolucionaram a forma de se olhar para a alfabetização e de colocá-la em prática.

Neste contexto, além de olhar para a forma de se trabalhar a instrução para a leitura no ensino fundamental, também considerarei dois aspectos trabalhados na educação infantil, essenciais para o desenvolvimento de uma leitura e escrita com sentido: o brincar livre e a narração de contos de fadas. Devido à necessidade de foco, apresentarei apenas alguns aspectos da pedagogia Waldorf, fortemente relevantes para o diálogo proposto neste trabalho. Para maior

aprofundamento, consultar as obras de Carlgreen & Klingborg, 2006; Lameirão, 2007, 2017; Bertalot, 1995; Ignacio, 2004; Steiner, 2013, 2016.

Brincar livre e/ou livre ativação da criança

O brincar livre é extremamente valorizado na educação infantil Waldorf. Ele se dá em um contexto com ritmo e rotina segura e no qual a relação com os educadores é baseada na concepção de que o adulto deve conduzir a criança com segurança, afeto e respeito naquilo pelo qual ela ainda não pode se responsabilizar, e deixá-la livre para experimentar e vivenciar, individualmente, aquilo que só ela pode fazer por si própria.

Ela se expressa, em primeiro lugar, na livre ativação do próprio corpo, entendido como o primeiro espaço a ser conquistado pela criança (LAMEIRÃO, 2007). Sentir-se plena e senhora de seu próprio corpo é um dos pilares para o desenvolvimento infantil.

A livre ativação também se expressa nas atividades realizada sem contato com a natureza. Um tronco de árvore pode ser escalado, pode servir de “ponte” ligando um lugar ao outro, pode ser parte da cabana montada pelas crianças. O espaço ao ar livre que permite movimentos amplos, como o correr, escalar, girar, balançar-se em cordas ou balanços. Toquinhos, folhas, sementes, cabaças, flores, pedras, conchas, barro, areia, terra: cada elemento da natureza pode ser transformado pela ação e pela imaginação da criança em inúmeros objetos e elementos, o que também está incluído no conceito de liberdade de ativação e no brincar livre. Além dos próprios elementos da natureza, os brinquedos utilizados num jardim da infância Waldorf costumam ser simples, feitos à mão com materiais os mais naturais possível. Por exemplo, animais costurados em feltro, tricô ou crochê; bonecas de pano, com expressões neutras, que podem acompanhar a criança em suas mais diferentes emoções. Brinquedos prontos que induzem a determinado tipo de brincadeira e até mesmo chegam a brincar sozinhos vão na contramão da ideia de livre ativação da criança, conforme seu sentido neste artigo.

Interessante notar que a liberdade para vivenciar o corpo e o movimento está diretamente relacionada à liberdade de imaginação e fantasia, ou seja, de alimentos para o mundo interno da criança (LAMEIRÃO, 2007).

A livre ativação também acontece na relação com as outras crianças. Em relação às brincadeiras simbólicas, os temas ou quem será quem na brincadeira virão das crianças, que experimentam a liberdade para se relacionarem entre si. O adulto está presente, cuidando para que este espaço seja adequado, seguro e livre para as experimentações das crianças. É possível que algum tema seja sugerido pontualmente, se a jardineira considerar isto necessário para favorecer alguma dinâmica da classe, mas como um convite, e não como uma imposição.

Norteia o entendimento dos educadores a ideia de que os espaços físico, social e interior estão interligados. Nas palavras de Lameirão: “A margem do espaço vai do espaço físico, para o espaço social e para o espaço interior, quando a criança contempla coisas, e, a partir da contemplação percebe que ela tem um mundo próprio na sua vida interior” (LAMEIRÃO, 2019).

Na perspectiva piagetiana, a ação no mundo tem uma importância fundamental. Conhecer, para Piaget, significa “organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado)” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1998, p. 3), e essa experiência dá-se pela ação no mundo. Ao observarmos uma criança brincando e agindo no mundo, vemos o aspecto externo de sua ação. Internamente, para Piaget, ao agir no mundo, a criança está construindo suas estruturas mentais para o conhecimento do mundo. Essa ação é física e concreta no período sensório-motor. No nível da representação, a ação é interiorizada (pode ser representada, imaginada) e pode se tornar reversível e organizada em um sistema de conjunto, o que acontece quando alcançamos o pensamento operatório concreto. O que é construído no período sensório motor constitui as bases estruturais para que o sujeito se construa como sujeito do conhecimento, em contato com outros sujeitos e objetos do conhecimento, que pode se desenvolver e aprender uma infinidade de coisas de forma ativa, criativa e de dentro para fora.

Segundo Piaget (1987), a criança nasce com os seus reflexos, e, a partir do exercício dos reflexos, constrói seus esquemas de ação. Um esquema é aquilo que é generalizável num determinado conjunto de ações. Por exemplo, o bebê suga o seio, a mamadeira, a chupeta, o dedo. O que é generalizável nesse conjunto de ações é o esquema de sugar. A primeira atribuição de significado ao mundo vem da aplicação de um esquema de ação sobre um objeto do

conhecimento: algo “é de pegar”, “é de sugar”, “é de olhar”. O esquema motor é considerado por Piaget um conceito sensório motor, base para que um conceito no nível representacional possa ser construído mais tarde.

No decorrer do desenvolvimento, os esquemas de ação que, inicialmente, se constituíram e se consolidaram isoladamente começam a se coordenar, até que nasce o primeiro comportamento inteligente, que acontece quando a criança aplica esquemas já conhecidos para alcançar determinado fim previamente determinado. Por exemplo, o bebê que viu sua chupeta ser colocada embaixo de uma almofada, e é capaz de levantar a almofada (meio) para pegar a chupeta (fim). Piaget considera a coordenação de esquemas móveis um raciocínio sensório-motor: “Se eu levantar a almofada, *então* vou pegar a chupeta”. Novamente, esta seria uma base e condição prévia para a construção de inferências lógicas no nível da representação e da linguagem verbal.

Paralelamente ao nascimento da inteligência, Piaget descreve-nos a construção do real, formado pelas categorias de espaço, tempo, causalidade e permanência do objeto (PIAGET, 1996). Estas são estruturas infralógicas, ou seja, que estão subjacentes como pano de fundo e condição para que um estabelecimento de relações lógicas possa existir. Piaget parte do princípio de que espaço e tempo são *a priori* (condições que devem existir previamente) para que o conhecimento possa acontecer (Kant). A construção do real também se liga à construção de um sujeito, de um eu que se diferencia de um não-eu, situados num universo em que espaço e tempo fazem uma moldura para que o encontro entre sujeito e objeto do conhecimento possa acontecer.

Piaget descreve-nos a construção de cada uma dessas categorias, todas elas calcadas na (e dependentes da) ação da criança no mundo, na construção e na coordenação dos esquemas. A noção de espaço está intimamente ligada à de permanência do objeto, de modo que a procura de um objeto escondido mostra que a criança passa a conceber o objeto como existente mesmo quando ela não o vê, ao mesmo tempo em que o insere no espaço, concebendo-o em relação a outros objetos no espaço (atrás, embaixo, ao lado etc.).

A noção de tempo é construída por meio da ação da criança no mundo. Novamente, é por meio da coordenação dos esquemas que ela vai adquirindo uma dimensão de processo, de algo com início, meio e fim. A noção de tempo é entendida aqui como um elo de diferentes momentos. Ela é fundamental

para o aprender com a experiência e para a construção de identidades constantes no tempo. Um sinal da construção da noção de tempo é quando a criança começa a estranhar pessoas que não conhece, uma vez que, com a noção de tempo, ela passa a poder identificar pessoas constantes no tempo. A noção de tempo é fundamental para a construção da causalidade, uma vez que a relação entre causa e consequência só pode acontecer dentro de uma estrutura temporal.

Toda a estruturação interna das categorias do real depende da ação da criança no mundo. Fica claro como, a partir da perspectiva piagetiana, a liberdade para agir no mundo é crucial para a construção do sujeito e de sua possibilidade de conhecer. Considero a postura e valorização do brincar livre na pedagogia Waldorf totalmente compatível com o valor fundamental e estruturante da ação da criança em sua interação no mundo (incluindo o meio físico e o social) para sua construção como um eu que se diferencia do mundo e pode conhecê-lo e a si mesmo dentro da perspectiva piagetiana.

Aprofundando o estudo e a reflexão sobre a importância da construção do real para a construção da identidade psicossocial, em minha dissertação de mestrado, estudei o comportamento de pessoas com transtornos severos do comportamento, ampliando a perspectiva teórica com autores considerados compatíveis com Piaget (FLORY E RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2006). Destaco aqui a contribuição de Jean Ayres ao falar da integração sensorial. Ela afirma que temos três canais básicos dos sentidos: o tato, que nos dá a delimitação física de nosso corpo e tem forte papel na integração sensorial; a propriocepção, que nos dá informações vindas dos músculos e ligamentos em relação aos movimentos que realizamos; e o sistema vestibular, que informa nosso cérebro precisamente a que distância estamos no solo e para que lado e em que velocidade no espaço tridimensional nos movimentamos. A integração entre esses três canais básicos dos sentidos possibilita a construção de nosso esquema corporal, uma espécie de mapeamento corporal no cérebro, que nos permite conhecer os limites físicos do nosso corpo inserido no espaço tridimensional, bem como saber o que nosso corpo está fazendo, como está se movimentando, em que direção.

A construção de um esquema corporal saudável é uma condição para que uma noção de sujeito como figura relacionado a um fundo-mundo possa

ser configurada, estando intimamente relacionada aos sentimentos de autoconfiança, segurança em si próprio, equilíbrio emocional, consciência corporal, noção de si próprio e do outro (AYRES, 1998).

Novamente encontramos convergência e uma ampliação na sustentação da importância do brincar livre, da valorização da atividade corporal da criança, dedicando todo o tempo necessário para que a criança se ative por si só. Vale acrescentar que Steiner fala em doze sentidos, dos quais quatro devem ser primordialmente trabalhados na educação infantil: sentido do tato, sentido vital, sentido do movimento e sentido do equilíbrio, convergindo com o que foi apresentado a partir de Jean Ayres. A perspectiva de Steiner se diferencia, contudo, ao inserir esses quatro sentidos básicos num conjunto de 12 sentidos que se inter-relacionam e integram as dimensões físicas, anímicas e espirituais ao longo da biografia do ser humano.

Há aproximação e convergência também com a abordagem de Emmi Pikler, assimilada à prática em algumas escolas de educação infantil Waldorf, que parte do princípio de que cada criança é capaz de conquistar seus próprios movimentos e posturas por si mesma, o que seria fundamental para a construção de sua auto imagem, autoconfiança, resiliência e segurança em si própria (IGNACIO, 2004). É muito importante que a criança possa experimentar fracassos, perseverar, insistir e chegar ao sucesso no nível dos desafios corporais. Além de possibilitar à criança a experiência de realização, autorrealização e de ser capaz de aprender, é fundamental que a persistência e a perseverança da criança sejam protegidas e valorizadas. Ela vai precisar disso para os desafios da vida, dentre eles, por exemplo, a persistência para ler frente às dificuldades de quem está iniciando o processo de aquisição do código escrito, adquirindo a fluência que faz que um conjunto de palavras decifradas se transforme numa deliciosa história com um sentido.

Outro ponto de aproximação importante entre a educação infantil Waldorf e a perspectiva piagetiana é a configuração de um ambiente que possibilite à criança se movimentar e agir no mundo (material e social), ativando-se num movimento de dentro para fora, no qual pode se desenvolver e construir o seu conhecimento baseado na confiança de que é capaz – o que é totalmente diferente de “ensiná-la” algo prontamente. Steiner afirma que não existe educação, somente autoeducação. Assim, o contexto é configurado pelo educador para

uma semente florescer: com cuidado e atenção às condições que ela precisa para brotar, mas sabendo que a força e o movimento para florescer vem de dentro da própria criança, em seu próprio ritmo. Isso será observado também no contexto da alfabetização no ensino fundamental.

Do brincar livre no domínio do corpo e do movimento para o brincar livre no domínio da imaginação e da fantasia (das imagens interiores)

A liberdade para a imaginação na educação infantil Waldorf se expressa, por exemplo, no espaço para elaboração e criação de temas próprios, no tempo disponível para a brincadeira ter seu início, meio e fim, na qualidade dos materiais e dos brinquedos disponíveis para as crianças. Parte-se do princípio de que a grandeza da imaginação da criança depende da riqueza da vida de percepções e de movimentação que ela vivenciou (LAMEIRÃO, 2007), havendo uma íntima relação entre o corpo que brinca com liberdade e autenticidade no espaço físico e a brincadeira simbólica com liberdade de imaginação, ligados à individualidade de cada criança.

Neste ponto, também pode-se encontrar convergência com a perspectiva piagetiana. Uma das grandes contribuições de Piaget é mostrar como as construções internas e vivências que acontecem no sensório-motor são fundamentais e estruturantes para construções no mundo da representação, incluindo aí a linguagem verbal. Todo o processo de construção de um eu diferenciado do mundo e inserido num contexto espaço-temporal, que acontece no sensório motor, é visto como condição necessária para que uma noção de si mesmo, no nível da representação e da linguagem verbal, possa acontecer.

Piaget atribui grande importância à brincadeira simbólica, que considera uma das manifestações da função simbólica ou semiótica, ou seja, da capacidade de representar um significado por um significante. Ela aparece ao final do período sensório motor, e se manifesta em diferentes comportamentos, como o desenho, a imitação na ausência do modelo, a brincadeira simbólica e a linguagem verbal. Piaget nos diz que a brincadeira simbólica auxilia a criança a elaborar suas vivências e experiências, repetindo-as de formas diferentes, assumindo diferentes papéis e funções no contexto vivenciado (ela pode ser

o médico, ou o paciente, ou a mãe do paciente, por exemplo), auxiliando na elaboração interna e na assimilação das experiências.

Ao lado disso, Piaget (1990) comenta que, na brincadeira simbólica, a criança tem a liberdade de criar e configurar a relação entre significante e significado da maneira que ela quiser. Por exemplo, uma pedrinha pode ser um carrinho, um avião, um animal. Essa liberdade é importante também para balancear a experiência que a criança tem com o signo verbal, definido socialmente e sem tanta liberdade para a individualidade se expressar. Por exemplo, em nossa língua, a palavra “mesa” é um signo verbal que representa determinado objeto. Se quero ser compreendido socialmente, devo usar essa palavra para me referir a esse objeto, e não outra qualquer.

Assim, concluo que há aproximação quando se valoriza a brincadeira simbólica, e essa valorização se expressa pela liberdade de brincadeira, tempo para o seu aprofundamento, materiais e brinquedos oferecidos à criança etc.

Narração de histórias e contos de fadas

Um diferencial muito interessante da pedagogia Waldorf é a importância dada à narração de histórias rítmicas e contos de fadas na educação infantil. O ideal é que o professor conte cada história de cor, e que tenha convivido vários dias com ela em seu mundo interno. Dessa forma, suas palavras estarão conectadas às suas imagens interiores, tornando essa narração repleta de sentido, algo vivo que vai colaborar para que as crianças, ao ouvirem essa história, elaborem-na vivamente e com autenticidade, conectando-se às suas próprias imagens interiores. Um adulto verdadeiramente conectado com seu mundo interior em suas palavras e ações é fundamental para o desenvolvimento sadio da criança. Nas palavras de Steiner, os professores precisam atingir o aluno por inteiro, narrar um conto de fadas “partindo de sua própria disposição íntima – e assim narrarão de maneira tal que a criança sentirá em todo o corpo o conteúdo narrado.” (STEINER, 2013, p. 22.)

O mesmo princípio embasa a orientação de Steiner para o professor partir de suas próprias imagens e histórias para apresentar as letras às crianças no ensino fundamental. Haveria relação entre as narrativas orais e a aquisição da leitura e escrita na pedagogia Waldorf?

Quando se inicia a aquisição da leitura e escrita?

Em primeiro lugar, é preciso diferenciar o processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita). Soares ressalta que este último nunca é interrompido (2014, p. 15). É importante também diferenciarmos entre um trabalho voltado para a leitura com sentido e/ou um trabalho voltado para a decodificação da língua escrita. Concordo com Sokolov (2000), que afirma que as crianças começam a aprender a ler no primeiro dia em que chegam a uma pré-escola Waldorf. Isso, naturalmente, não pela exposição a letras, mas sim pela possibilidade de manterem contato com aspectos interiores muito importantes para a leitura, a saber, o cultivo do sentido da linguagem e da capacidade da criança de formar imagens mentais próprias.

Na educação infantil, isso pode ser observado, por exemplo, na narração de contos de fadas utilizando linguagem rica e complexa e no vasto e belo repertório de canções e poemas cantados e recitados pelas crianças, momentos em que vivenciam um mundo interior de imaginação e fantasia. No ensino fundamental, o currículo é apresentado de maneira a cativar a imaginação das crianças, baseando-se na ideia de que a criança dessa faixa etária tem o dom da fantasia (SOKOLOV, 2000). Toda a forma de apresentar uma nova letra está baseada no princípio de oferecer à criança a conexão com um sentido profundo, enredado numa história repleta de imagens que falem diretamente à sua alma, abarcando imagens e sentimentos, e não somente ao seu intelecto nessa construção de sentido à língua escrita.

Na perspectiva construtivista, o desenvolvimento da língua também é trabalhado desde a pré-escola. Parte-se do princípio de que é importante a criança estar exposta a um ambiente letrado para que ela possa construir internamente o sistema de leitura e escrita. Durante a educação infantil, dá-se importância ao desenvolvimento da linguagem oral, que oferece uma riqueza enorme, mas também podemos encontrar a apresentação de letras como forma de pré-alfabetização dentro de um modelo construtivista, já trabalhando a aquisição da língua escrita propriamente dita.

Assim, há convergência de perspectivas ao se valorizar o desenvolvimento linguístico como um todo já na educação infantil, preparando a criança para a aquisição da linguagem escrita. Contudo, há diferenciações entre

elas no que tange à especificação de que aspecto desse desenvolvimento linguístico será trabalhado. O trabalho explícito com a apresentação das letras e do mundo letrado na pedagogia Waldorf só será iniciado no ensino fundamental, mas pode acontecer antes disso no construtivismo. O foco total no desenvolvimento linguístico oral por meio de narrativas, versos e poemas, e a preocupação com as imagens internas e os sentimentos a ela ligados tanto no educador quanto nas crianças é um diferencial da pedagogia Waldorf em relação à perspectiva construtivista.

Alfabetização no ensino fundamental Waldorf

Com essas reflexões, já adentramos no campo da aquisição da leitura e escrita no ensino fundamental. Nas escolas Waldorf, o esperado é que a criança ingresse no ensino fundamental no ano em que completa sete anos. Contudo, a idade não é o único critério. O professor, apoiado pela equipe pedagógica como um todo, observa a criança ao longo do ano no intuito de avaliar a prontidão dessa criança para a entrada no fundamental no ano seguinte. Essa observação foca em aspectos como: a qualidade do brincar da criança (se ela entrou na fase de planejar e construir com os amigos uma brincadeira); coordenação motora geral (se consegue, por exemplo, pular cordas ou fazer uma dança em pares que envolva giros de braços dados para a esquerda e para a direita, numa coreografia); coordenação motora fina (como segura os talheres, pega no giz ou usa a tesoura); a qualidade do seu desenho; aspectos físico-corporais (como o estirão dos membros e a troca dos primeiros dentes de leite).

A aplicação dessa perspectiva no dia-a-dia em sala de aula tem suas peculiaridades. Todas as letras serão apresentadas ao longo dos meses, num processo que envolve arte, imaginação, fantasia e pensamento. Cada letra será apresentada numa sequência de três dias de trabalho. No primeiro dia, o professor trará uma história e um desenho que apresentam uma nova letra. Por exemplo, a partir de uma história, fazer surgir a letra “S” a partir da imagem de uma serpente. No segundo dia, uma retrospectiva com as crianças e o desenho da letra. No terceiro dia, o professor escreverá palavras com essa letra na lousa para as crianças copiarem, chamando a atenção delas para o som inicial de diferentes palavras iniciadas por “S”, como SACI, SOL, SAPO. Neste momento,

está sendo utilizada uma abordagem sintética para alfabetizar, que parte da palavra para a frase. O terceiro dia também pode ser configurado com o professor escrevendo uma frase em que aquela letra apareça, por exemplo: DEDO DO DUDA. Nesse momento, está sendo utilizada uma abordagem analítica para alfabetizar, que parte da frase para chegar à palavra. Steiner diferencia o trabalho com as consoantes, símbolos de coisas exteriores, e as vogais, que reproduzem o interior humano e sua relação com o mundo exterior (STEINER, 2016, p. 73). Sokolov (2000) resume a metodologia de alfabetização na pedagogia Waldorf, dizendo que as crianças vivem as histórias, criam imagens interiores e aprendem as palavras, e então aprendem a decodificar as letras e a ler palavras escritas.

O primeiro ano do fundamental é dedicado ao aprendizado da escrita usando letras maiúsculas. É somente no segundo ano do fundamental que a leitura terá ênfase no currículo Waldorf. Neste segundo ano, elas aprenderão as letras minúsculas. No segundo semestre, já tendo conhecido todas as letras maiúsculas e minúsculas, pode ser proposta uma atividade, como escrever um texto próprio a partir de um livro de imagens. Os erros ortográficos só serão corrigidos no terceiro ano.

Resumindo, a partir da pedagogia Waldorf, o processo de alfabetização inclui o trabalho do sentido das palavras, via imagens internas; o conhecimento da codificação e da decodificação das letras; e a conexão com o elemento espiritual ligado ao mundo dos sons e das palavras.

Vale mencionar também dois outros diferenciais da pedagogia Waldorf no que tange à alfabetização: o desenho de formas e a eurtmia. Contudo, o desenvolvimento destes temas foge ao escopo deste artigo.

A psicogênese da língua escrita

Antes de prosseguir, cabe apresentar brevemente a perspectiva da psicogênese da língua escrita (1999). Emilia Ferrero e Ana Teberosky revolucionaram a forma de se olhar para o processo de aquisição de leitura e escrita com as pesquisas que culminaram na obra *Psicogênese da língua escrita*. Elas fizeram a pesquisa com crianças de quatro a seis anos, tendo como enquadramento teórico a visão de ser humano e de desenvolvimento da perspectiva piagetiana. O método de investigação foi o método clínico piagetiano, no

qual, a partir da escrita espontânea da criança, o pesquisador fazia questões buscando conhecer as hipóteses e os percursos de raciocínio que culminavam naquela forma de escrita.

As autoras concluíram que as crianças construíram espontaneamente um caminho no que diz respeito à aquisição do sistema de leitura e escrita, que não lhes foi ensinado de fora para dentro, mas construído de dentro para fora, no contato com o mundo letrado. Essa construção percorreu uma sequência. Inicialmente escrever era igual a desenhar. No próximo passo, a criança se dá conta de que escrever é diferente de desenhar, e que para escrever é necessário que haja letras. Em seguida, aparecem duas hipóteses: a do número mínimo de letras, segundo a qual é preciso um número mínimo de letras escritas para que se escreva uma palavra, e a hipótese da variação das letras, segundo a qual deve haver letras variadas para que um conjunto de letras escritas seja uma palavra. Até aqui, a criança olha para as letras que formam uma palavra, relacionando-as diretamente ao referente no real que elas representam. Nessa fase, ela pode, por exemplo, escrever a palavra “bolo” com seis letras e a palavra “brigadeiro” com duas letras, justificando que o bolo é grande e o brigadeiro é pequeno.

O próximo passo na aquisição da língua escrita é a hipótese silábica, fase em que cada sílaba da palavra falada será representada por uma letra. Dessa forma, por exemplo, a criança escreverá “sapato” usando as letras “APO”. Nesse momento, a criança se deu conta de que existe uma relação entre a palavra escrita e a palavra falada, além do referente no real representado por elas. Finalmente, ela chega à hipótese silábica-alfabética, quando se dá conta de que uma mesma sílaba pode ser composta por mais de um som, e passa a representar todos ao escrever uma palavra.

Ferreiro e Teberosky explicam que:

A passagem de uma hipótese para outra acontece graças aos conflitos cognitivos que se colocam naturalmente. Por exemplo, a passagem da hipótese silábica para a alfabética pode acontecer devido ao conflito entre a hipótese silábica e a hipótese do número mínimo de letras, ou pelo conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas pela hipótese silábica. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 214.)

A partir dessas constatações sobre o processo de aquisição da leitura e escrita pela criança, o construtivismo na alfabetização traduziu-se por uma prática pedagógica chamada de analítica, que parte do todo para a parte: da frase com um significado, dentro de um contexto, para a palavra, que vem repleta de sentido. No momento de seu surgimento, contrapôs-se ao ensino tradicional, que trabalhava a alfabetização por meio de palavras isoladas de seus contextos, repetidas muitas vezes, num ensino mecânico e descontextualizado da relação entre o som e a escrita desse som, sem um sentido de comunicação real para a criança, produzindo enormes índices de fracasso escolar no contexto estudado pelas autoras.

Alfabetização e pensamento operatório

Carlgreen e Klingborg (2006), ao falarem sobre a prontidão para ingressar no ensino fundamental, afirmam: “Queremos destacar com toda a nitidez que as observações de Piaget coincidem totalmente com as de Rudolf Steiner” (p. 89). Referem-se ao fato de, aproximadamente aos sete anos de idade, a criança ingressar no período operatório concreto, que representa uma grande mudança na possibilidade do estabelecimento de relações lógicas.

Operações são ações internalizadas reversíveis, organizadas em sistema de conjunto. A partir do momento em que a criança construiu essa qualidade de pensamento, a lógica passa a guiar seus julgamentos, e não mais a percepção. Por exemplo, na prova de conservação de substância, depois de constatar a igualdade de duas bolinhas de massinha e ver uma delas ser transformada em “salsicha”, a criança pode responder que elas continuam a ter a mesma quantidade de massa, mesmo que a percepção induza a outra resposta. Os argumentos variam, por exemplo: “Porque, se voltarmos a situação anterior, elas voltam a parecer idênticas”, baseado na reversibilidade de pensamento; ou “A salsicha é mais comprida, mas ao mesmo tempo é mais fina”, mostrando a possibilidade de considerar mais de uma variável ao mesmo tempo.

Ferreiro e Teberoski (1999) constataram que as crianças que tinham alcançado a hipótese silábica-alfabética tinham conservação de substância. Elas ressaltam que não se pode inferir daí uma relação causal, mas chama a atenção a correlação entre os dois fatores.

Concordo plenamente com Carlgreen e Klingborg quando afirmam que as observações de Steiner coincidem com as de Piaget no que concerne a relacionar o início do ensino formal e da instrução para a leitura e escrita com o momento em que a criança esteja cognitivamente madura para isso. Essa maturidade envolve a chegada ao pensamento operatório, não necessariamente como condição prévia, mas como possibilidade de estabelecimento de relações parceiras da aquisição da leitura e escrita espontânea e com sentido.

O brincar livre, a construção das noções de espaço e tempo e a alfabetização

Já mencionei a importância do brincar livre para a construção das noções de espaço e tempo. Cabe agora deixar claro como essa construção é fundamental e impacta o momento da alfabetização.

Affonso (1998) nos mostra como a construção inadequada das noções de espaço, tempo e causalidade pode ser a causa de diferentes tipos de dificuldade de aprendizagem e de desenvolvimento, e quão importante é atentar a essa construção no processo psicodiagnóstico. Este trabalho se insere dentro de uma linha de pesquisa (RAMOZZI-CHIARITTINO, 1994) em que a perspectiva piagetiana em geral, e a construção do real em particular, são as referências para se analisar diferentes comportamentos (como discurso incoerente, comportamento psicótico, dificuldades de aprendizagem, dificuldade diagnóstica, transtornos severos do comportamento) e, a partir dessa compreensão, se configurarem alternativas para trabalhos terapêuticos e de reeducação.

A importância da construção adequada das noções de espaço e tempo para a alfabetização foi confirmada por uma pesquisa na qual se estudaram as competências para a leitura e escrita em escolares iniciantes no processo de alfabetização (CORREA, 2015). A autora aplicou testes de prontidão para a alfabetização em 70 crianças do 1º ano do ensino fundamental, avaliou a hipótese de cada criança no processo de aquisição do código escrito, e realizou testes de relação espaço-temporal e coordenação motora. Os resultados mostraram que a linguagem e o esquema corporal/orientação espaço-temporal foram os índices que melhor se relacionaram com o nível de escrita.

Configurando um entorno adequado e confiando na capacidade da criança de construir seu conhecimento em seu ritmo

Este é outro ponto em que penso haver aproximação e congruência entre as perspectivas estudadas. Em meu ponto de vista, a perspectiva piagetiana ensina a dar tempo ao tempo e a confiar na importância da criança construir o seu conhecimento a partir de suas próprias experiências, elaborando suas hipóteses, experimentando-as e reformulando-as a partir dessas vivências. E isso leva tempo. Um tempo de experimentação, construção, solidificação, fortalecimento, flexibilização, conservação e ampliação simultâneas. Confiar nas possibilidades da criança e enxergar o educador como alguém que cuida do ambiente adequado para que ela possa ter as experiências necessárias para a construção do conhecimento. Esse ambiente não é feito somente por objetos, mas por pessoas, em interações sociais, regadas por afetos e sentimentos, com cuidado, respeito e desafios apropriados às necessidades da criança em cada momento de seu desenvolvimento.

Acho que esse enquadre combina com a proposta da pedagogia Waldorf para a alfabetização. O processo que leva em conta a descoberta das letras e do mundo das palavras escritas exige mais tempo do que ensiná-las e treiná-las. Steiner afirma que a criança deve aprender com o corpo inteiro, e não somente com o intelecto.

Aprender com o corpo inteiro

Ao falar da escrita surgindo a partir de uma imagem, Steiner (2002) afirma:

Os dedos, o posicionamento do corpo e o ser humano como um todo participam do processo. Ao ler, apenas a cabeça tem participação ativa. E deveríamos trazer para a criança o mais tardiamente possível tudo aquilo que coloca em ação apenas uma parte do organismo e deixa o resto do corpo sem atividade. O mais importante é primeiro fazer o corpo movimentar-se, ser estimulado por inteiro – e depois uma parte. (STEINER, 2002, p. 28-29.)

Assim, na pedagogia Waldorf, as crianças têm a oportunidade de vivenciar e sentir as linhas e letras de diferentes formas: na água, na areia, no papel, na

lousa, na horizontal, na vertical, em tamanho grande e pequeno, com os pés, com as mãos, com o corpo todo. Neste ponto, vejo uma aproximação com a perspectiva de Piaget ao valorizar o pensamento sensório-motor e as construções ocorridas nos campos da ação e da percepção como base e estruturantes para aquisições posteriores. Diferenciam-se na indicação de Steiner de não se trabalhar somente pelo intelecto, mas sim por imagens que alimentem o sentir da criança, mobilizando também o corpo e a dimensão afetiva.

Fazer/querer, sentir e pensar na pedagogia Waldorf e a lentificação do processo de alfabetização

No campo da alfabetização, Steiner (2003) afirma:

É preciso ter a sensação de atingir a criança inteira, sabendo que somente dos sentimentos, das emoções provocadas é que deve advir a compreensão do conteúdo narrado. Considerem, portanto, como um ideal – (...) – não explicar, não atuar conceitualmente, mas fazer atingir o ser humano inteiro, sendo que depois a criança vai embora e só mais tarde chega, por si mesmo, à compreensão do assunto. (p. 22.)

Neste contexto, a lentidão no processo de aquisição da leitura é considerada natural e positiva, uma vez que a criança está sendo integralmente trabalhada, e não somente em seu intelecto. Na visão antroposófica, ela está entrando em contato com valores espirituais nesse processo, sem que isso seja algo consciente ou explicitado (STEINER, s. d.). A não priorização do aspecto intelectual e a consideração da dimensão espiritual são diferenciais da pedagogia Waldorf. Vale ressaltar que a lentificação do processo de alfabetização na pedagogia Waldorf está ligada às características próprias desta pedagogia ao apresentar o mundo das letras às crianças, e também ao adiamento do início do processo de instrução para leitura e escrita.

Caminho da imagem para a palavra (paralelo com a história da escrita)

Na pedagogia Waldorf, o professor parte de uma imagem, que aparece dentro de uma história, para chegar a uma letra, percorrendo o caminho do

desenho para a palavra trilhado pela humanidade ao inventar o sistema do código escrito (STEINER, 2016).

Interessante retomar a construção do código escrito observado por Ferreira e Teberosky: num primeiro momento, escrever é igual a desenhar. Depois, a criança se dá conta de que para escrever ela precisa de letras, mas o que ela escreve se liga diretamente ao referente no real. Num terceiro momento, a criança relacionará a palavra escrita à palavra falada e aos seus sons. A prática da pedagogia Waldorf me parece respeitar esse caminho em sua forma de apresentar as consoantes.

Correção ortográfica

Na pedagogia Waldorf, não há correção ortográfica até o terceiro ano do ensino fundamental. Quando chega o momento das correções ortográficas, Steiner afirma que *“não se deveria provocar a crença de que ‘assim está certo, assim está errado’*, e sim apenas despertar a seguinte convicção: *‘É assim que os adultos costumam escrever.’*” (STEINER, 2016, p. 79-80), trazendo um respeito ao mundo dos adultos, e não uma sensação de inadequação por escrever *“errado”*.

A prática de não corrigir a ortografia nos primeiros anos do fundamental é parecida com o que se observa na prática construtivista, ainda que, no construtivismo, o embasamento dessa prática seja o de permitir à criança que reconstrua suas hipóteses a partir de conflitos cognitivos dos quais ela se dá conta, e não a partir de correções ortográficas. No construtivismo, ao perceber um erro ortográfico recorrente em seus alunos, em vez de corrigi-lo pontualmente, o professor configurará em aula um conflito cognitivo, que poderá levar a criança a perceber a ortografia correta por si mesma.

Metodologia analítica ou metodologia sintética no processo de alfabetização

Na perspectiva construtivista, trabalha-se com o método analítico (parte do todo-frase até chegar à parte-palavra). Ele se contrapõe ao método sintético (parte da parte-palavra para o todo-frase com sentido), utilizado, por exemplo,

na alfabetização tradicional. Na pedagogia Waldorf trabalha-se a partir da ideia de uma alternância entre o método sintético e o analítico.

Aqui as perspectivas se aproximam e se diferenciam ao mesmo tempo (interessante contextualizar: a pedagogia Waldorf nasceu em 1919, anos antes da perspectiva construtivista da alfabetização ser proposta, a partir da obra de Ferreiro e Teberosky, em 1979). Assim, a pedagogia Waldorf pode se aproximar também de outras abordagens de alfabetização. Por exemplo, segundo Suggate et al. (2012), a forma de apresentar as letras às crianças na pedagogia Waldorf tem sido descrita como uma abordagem fônica analítica, “uma vez que tende a focar no reconhecimento de palavra através da aprendizagem da correspondência do som da letra inicial e da leitura da palavra vista” (p. 3).

Acredito que mostrar aspectos em que a pedagogia Waldorf se aproxime e se diferencie da visão construtivista pode ampliar e enriquecer a reflexão sobre a alfabetização, olhada por diferentes pontos de vista. A prática da pedagogia Waldorf dá tempo e oportunidade para a criança descobrir, por si mesma, o sistema escrito, ou, dito numa linguagem construtivista, para construir e reconstruir suas hipóteses.

Considerações finais

A ideia de que antecipar o início da instrução para leitura traz benefícios para a criança é bastante difundida em nossos dias, e é fácil compreender o porquê. Ela está relacionada a uma concepção segundo a qual isso beneficiaria o desenvolvimento linguístico e intelectual, faria da criança uma boa leitora e a ajudaria em seu desenvolvimento acadêmico. Vimos, contudo, que isso não é necessariamente verdade. Pelo contrário, essa antecipação pode estar ocupando o tempo, o espaço e a oportunidade da criança viver outras experiências envolvendo movimento, ação no mundo, troca, socialização, imaginação e fantasia. E a ausência dessas experiências pode atrapalhar o desenvolvimento de sua autoconfiança e segurança em si própria, bem como a construção de bases cognitivas fundamentais para as fases do desenvolvimento e de aprendizagem posteriores (como a construção das noções de espaço e tempo, fundamentais para a alfabetização).

A pedagogia Waldorf aparece como um contraponto a essa pressa no desenvolvimento e à priorização do aspecto intelectual. A prática da educação infantil e da alfabetização na pedagogia Waldorf propõe um processo dialógico e respeitoso das singularidades, que confia na capacidade de cada criança construir conhecimento em seu próprio ritmo, dada a configuração de um entorno propício a isso.

Considereei haver aproximações entre a pedagogia Waldorf e a perspectiva piagetiana no sentido de um profundo respeito ao desenvolvimento da criança, em seu caráter criador e criativo, com seu próprio ritmo, com propostas que partem de uma observação cuidadosa e respeitosa da criança e da valorização de um processo que se dá de dentro para fora.

No contexto do diálogo entre a alfabetização na pedagogia Waldorf e na perspectiva construtivista, destaquei como pontos de aproximação:

1. A importância do brincar livre (ação) na educação infantil e a construção das noções de espaço e tempo.
2. A importância do corpo e do movimento para se desenvolver e aprender.
3. A importância do brincar livre (imaginação) na educação infantil.
4. A relação entre alfabetização e maturidade cognitiva (pensamento operatório).
5. Configuração de um entorno adequado e confiança na capacidade da criança construir seu conhecimento em seu ritmo. A oportunidade e o tempo dados à criança para construir as relações que formam o sistema escrito. Na pedagogia Waldorf, isto está ligando à importância de não ensinar a criança somente com o intelecto, mas com todo o ser da criança.
6. Caminho da imagem para a palavra (paralelo com a história da escrita).
7. A ausência de correção no 1º e 2º anos do fundamental.

Existem também pontos em que considero haver importantes diferenças e peculiaridades que tornam cada uma das perspectivas única em suas especificidades. Salta aos olhos a diferença em relação ao objeto de estudo, de forma que Piaget focou na construção da estrutura de conhecimento do mundo, abarcando neste processo também o papel da afetividade, da socialização e da construção da autonomia moral, enquanto Steiner olha para o

desenvolvimento integral do ser humano, considerando-o em suas dimensões corporal, anímica e espiritual. A visão de ser humano que embasa a pedagogia Waldorf se expressa em diferentes aspectos da proposta pedagógica que a tornam singular:

1. A importância da narração de contos de fadas e histórias desde a educação infantil.
2. Caminho da imagem para a palavra: ensinar a partir da imagem e do sentir, e não somente a partir do intelecto.
3. A importância do trabalho a partir do mundo interior do professor (1 e 2).
4. A importância do fazer/querer, sentir e pensar na pedagogia Waldorf e a valorização atribuída à lentificação do processo de alfabetização.
5. A importância da alternância entre a metodologia analítica (da frase para a palavra) e a sintética (da palavra para a frase).
6. Desenho de formas e eurytmia.

Piaget tem como objeto de estudo a construção da estrutura cognitiva. Nesse contexto, acho impressionante a forma cuidadosa e respeitosa como ele olhou para as crianças em desenvolvimento. A partir de um profundo interesse pelas ações e pelos pensamentos das crianças, fez inúmeras observações, propôs situações, interessou-se, verdadeiramente por suas respostas e pelo tipo de relações que elas estabeleciam para dar tais repostas. Interessou-se por como elas viam e atribuíam significado ao mundo, e sobre como isso ia se transformando. Foi profundamente cuidadoso e meticuloso ao não emprestar à criança a visão de mundo e significação dos adultos, permitindo à criança ser, pensar e atribuir significado e sentido ao mundo como uma criança o faz, sempre extremamente interessado em conhecer esse modo diferente e sua evolução. Tudo isso pressupõe uma empatia muito grande. A partir disso, ofereceu conhecimentos importantes sobre a construção de nossa maneira de atribuir significados ao mundo, de estabelecer relações lógicas, de nos tornarmos sujeitos do conhecimento e nos diferenciarmos como indivíduos.

Olhar para os pontos em comum das diferentes perspectivas nos faz perceber melhor as especificidades de cada uma delas, realçando a consideração da dimensão espiritual no desenvolvimento humano na pedagogia Waldorf, e a profundidade e minúcia com que se apresenta o desenvolvimento cognitivo na

perspectiva piagetiana, fazendo dela uma referência fundamental ao se pensar sobre o desenvolvimento infantil. Celebremos as diferenças, as aproximações e os afastamentos das perspectivas, cultivando mentes povoadas!

Referências

- AFFONSO, R. M. L. *Ludodiagnóstico: a teoria de Jean Piaget em entrevistas lúdicas para o diagnóstico clínico*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1998.
- ALFERES, M. A.; MAINARD, J. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa em ação: revisão de literatura. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, jan./mar. 2019.
- AYRES, A. J. *Bausteine der Klindlichen Entwicklung*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio: Springer, 1998.
- BACH, J. *A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. Tese (Doutorado)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- _____. *Fenomenologia de Goethe e Educação: a filosofia de Rudolf Steiner*. Curitiba: Lohengrin, 2017.
- BERTALOT, L. *Criança querida: o dia-a-dia da alfabetização*. São Paulo: Antroposófica, Associação Comunitária Monte Azul, 1995.
- CARLGREEN, F.; KLINGBORG, A. *Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner*. Trad. de Edith Kunze e Kurt O. Kunze. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.
- CORREA, K. C. P. *Competências para a leitura e escrita em escolares iniciantes no processo de alfabetização*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo, 2015.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FLORY, E. V.; GUGLIELMO, M. F. Piaget e Steiner: perspectivas sobre o desenvolvimento moral. In: BACH JR., Jonas (Org.). *A educação Waldorf no século XXI*. Curitiba: Lohengrin, 2019. No prelo.
- FLORY, E. V.; RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. A relação figura-fundo e as estruturas infra-lógicas na construção da identidade psicossocial de pessoas com transtornos severos do comportamento. *Boletim de Psicologia*, v. LVI, p. 171-187, 2006.
- IGNACIO, R. K. *Criança querida: aprendendo a andar, aprendendo a confiar*. 2. ed. São Paulo: Editora comunitária Monte Azul, 2004.
- KERN, M. L.; FRIEDMAN, H.S. Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 30, issue 4, p. 419-430, July-August 2009.
- LAMEIRÃO, L. H. T. *Criança brincando! Quem a educa?* São Paulo: João de Barro, 2007.
- _____. *Do movimento ao traço e à escrita: caderno 1*. São Paulo: João de Barro, 2016.
- _____. *Brincar livre em jardins Waldorf no Brasil*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FvkQo1ghwts&feature=youtu.be>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parecer homologado da Portaria 1.035, publicada no D. O. U. de 08.10.2018, seção 1, p. 43. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97071-pceb002-18&category_slug=-setembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- PASSERINI, S. P. *O fio de Ariadne: um caminho para a narração de histórias*. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- _____. *A construção do real na criança*. Trad. de Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- _____. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- STEINER, R. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. GA 311. 2. ed. Trad. de Maria do Carmo S. F. Lauretti. São Paulo: Antroposófica, 2013.
- _____. *Teosofia: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano*. Trad. de Daniel Brilhante de Brito e Jacira Cardoso. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.
- _____. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna*. Trad. de Marcelo da Veiga. São Paulo: Antroposófica, 2000.
- _____. *O Alfabeto: uma expressão do mistério humano*. Conferência extraída do GA-209. Trad. de Christa Glass [s. d.].
- _____. *Os doze sentidos e os sete processos vitais*. São Paulo: Antroposófica, 2012.
- _____. *O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia*. Trad. de Rudolf Lanze Jacira Cardoso. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.
- SOKOLOV, B. Há mais na leitura do que os olhos podem ver. Trad. de Edgar Alves. *Revista Renewal*, v. 9, n. 1, Spring Summer, 2000. Disponível em: <<http://www.colegiorudolfsteiner.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Projeto-Curta-Leitura-TEXT0-Nº-14-Há-mais-na-leitura-que-os-olhos-podem-ver.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- SUGGATE, S. P.; SCHAUGHENCY, E. A.; REESE, E. Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Quaterly Research Quarterly*, 2012.
- SUGGATE, S. P. Does early reading instruction help reading in the long-term? A review of empirical evidence. In: *RoSE Research on Steiner Education*, v. 4, n. 1, July 2013, p. 123-131.
- VEIGA, Marcelo da; STOLTZ, Tania (Orgs.) *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. Campinas: Alínea, 2014.

Rudolf Steiner e a escola moderna: Escola Nova, determinismo e liberdade em tempos de caos

Marcelo Rito*

* Coordenador do curso de graduação em Pedagogia, Faculdade Rudolf Steiner.

Resumo

O artigo visa inserir o pensamento filosófico de Rudolf Steiner no contexto de constituição da escola moderna. Para tanto, aborda a educação moderna pelo movimento da Escola Nova no Brasil, destacando os caracteres psicobiológico, democrático e progressista da proposta. Em seguida, esboça uma crítica ao aspecto mecanicista implementado por esse modelo. Tal crítica se apoia nas acepções de Rudolf Steiner acerca do intelectualismo próprio da louvação moderna à mecanização da vida. Destarte, o texto aborda a teoria do conhecimento proposta por Steiner a partir da cosmovisão de Goethe com objetivo de reconhecer as bases de um processo educativo que vitalize o conhecimento e promova o pensar livre, mirando na constituição de fundamentos para a proposição de uma organização social desejável.

Palavras-chave: Escola Nova, educação moderna, Rudolf Steiner.

Abstract

Rudolf Steiner and the modern school: *Nova Escola*, determinism and freedom in chaotic times

The article aims at inserting the philosophical thought of Rudolf Steiner in the context of the constitution of modern school. To this end, it addresses modern education by the New School movement in Brazil, highlighting the psychobiological, democratic and progressive characteristics of the proposal. Then, sketches a critique of the mechanistic feature implemented by this model. Such criticism is based on Rudolf Steiner's studies of the intellectualism proper to a modern praise to a mechanization of life. Thus, the text addresses the theory of knowledge proposed by Steiner from Goethe's worldview with the objective of recognizing the foundations of an educational process that vitalizes knowledge and promotes free thinking, aiming at the constitution of foundations for the proposition of a desirable social organization.

Keywords: new school, modern education, Rudolf Steiner.

Introdução

Em abril de 1932, os leitores dos principais jornais do Brasil tiveram acesso a um manifesto assinado por 26 dos mais reconhecidos pensadores da educação no país. O documento fora redigido por Fernando Azevedo, um eminente reformador da educação brasileira, cuja intensa atividade remonta à atuação na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal entre 1926 e 1930.

A década de 1920 no Brasil foi momento de grandes mudanças. A crise no modelo oligárquico da Primeira República, instalada em 1889 e controlada pela elite agrária do Sudeste, impulsionou a ascensão de novas e diferentes categorias sociais urbanas que passaram a exigir mudanças na ordem política, social e econômica. Democracia, fim dos privilégios e liberalismo eram os motes defendidos pelos novos atores sociais que influenciaram tanto na decadência da hegemonia da elite agroexportadora, quanto na ascensão da burguesia industrial.

A sensação de que a modernidade alvorecera no país espalhou-se do centro do poder político para as ruas. Reformas educacionais, tais como a reconhecida Reforma Sampaio Doria, na São Paulo de 1920; grandes eventos artísticos, tais como a Semana de Arte Moderna de 1922; e as revoltas tenentistas, dentre as quais a Coluna Prestes de 1925 a 1927 agitavam as grandes cidades, cujo crescimento devia-se ao trabalho na indústria dos habitantes emigrados do campo.

Como expressão dos novos tempos, em 1924 foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que congregava uma intelectualidade dedicada a atualizar a vida cultural brasileira com as novidades implementadas na Europa e nos Estados Unidos da América.

Na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, já com Getúlio Vargas na presidência, foram reunidos os resultados das discussões e entregue a Fernando Azevedo a tarefa da redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Na introdução do documento, assinado pessoalmente pelo redator, é perceptível toda a carga de esperança que ele carregava. O autor demonstra entusiasmo pelo seu tempo, asseverando que ele é marcado pelo “triunfo inaudito do homem sobre as coisas” (AZEVEDO, 2010, p.11).

A expansão material que modernizara vastos campos da atividade humana, segundo Fernando Azevedo, teria oferecido a possibilidade da libertação

dos preconceitos até então vigentes. Novas relações sociais estariam disponíveis, permitindo aos cidadãos a tomada de consciência diante da “solidariedade necessária dos interesses e dos sentimentos dos homens” (AZEVEDO, 2010, p. 12). Porém, o autor detectara que toda a pujança material teria levado a humanidade a um mal-estar íntimo, uma vez que o progresso industrial instigava a reorganização da vida interior dos indivíduos imersos no novo ambiente.

Sugeriu o educador que a “anarquia mental” (AZEVEDO, 2010, p. 14) provocada pela referida reorganização levava a novas aspirações e necessidades que demandavam novos modelos de pensamento. Considerava o autor que tal confusão provinha da composição do artificialismo – gerado pela ampliação dos inventos e das conquistas materiais – com os novos modos de pensar baseados no empirismo e no realismo.

Detectava Fernando Azevedo que a rapidez da chegada do progresso industrial teria levado ao predomínio do experimentalismo desordenado, conduzindo a toda forma de excessos provenientes de um realismo apressado e superficial.

Em meio ao aparente caos, sugeriu o autor que as elites deveriam retomar as rédeas da organização social, cultural e política. Para tanto, necessitavam incorporar à nação os novos autores sociais que então emergiam. No caso brasileiro, tal processo era bastante específico, pois, asseverava Azevedo que a “base étnica heterogênea” (AZEVEDO, 2010, p. 16) precisava ser considerada quando as elites tomassem consciência de sua responsabilidade na reorganização do mundo público.

Nesse processo, a análise de Azevedo sugeriu que a pregressa cultura oligárquica brasileira estivera excessivamente presa ao deslumbre pelas riquezas oferecidas pela natureza. O enlevo com a pujança natural, segundo o autor, se refletira, no passado, em uma produção cultural de grande valor; no entanto, mesmo eminentes pensadores da estatura de Euclides da Cunha e Nina Rodrigues foram exemplo da sobredita “indisciplina mental” (AZEVEDO, 2010, p. 18), que os impedia de elevar sua imensa criatividade à objetividade própria do modo científico de pensar.

Essa limitação se refletia na educação. Conforme Azevedo, o sistema escolar brasileiro estava por demais apegado ao humanismo, à cultura literária e à superficialidade. No entanto, o impacto provocado pela Grande Guerra e pela Revolução Russa teria, segundo o autor, produzido uma nova “consciência

nacional” (AZEVEDO, 2010, p. 21) na qual a confusão mental e a fraqueza cultural estariam sendo suplantadas pela “claridade, a precisão e a força” (AZEVEDO, 2010, p. 21) provenientes da educação científica.

Por meio dessa renovação, “desintegraram-se sistemas rígidos; despertaram-se vocações, rasgaram-se novas perspectivas e se impuseram normas modernas de educação” (AZEVEDO, 2010, p. 22).

E, com o entusiasmo dos modernistas, o país foi varrido, desde a década de 1920, por reformas educacionais. O espírito desses movimentos foi animado pela busca de uma nova consciência de coletividade. Na crença dos reformadores, o individualismo e os privilégios que dominaram o passado deveriam ser suplantados por formas de sociabilidade amplas e integradoras. A escola renovada traria a possibilidade de tratar sistemática e cientificamente da diversidade cultural brasileira.

O projeto de uma educação “do berço ao túmulo” (AZEVEDO, 2010, p. 27) permitiria aplicar à rica natureza humana dos brasileiros técnicas para potencializá-la e submeter, por meio de “espírito experimental e disciplina científica” (AZEVEDO, 2010, p. 27), sua inata potência, garantindo assim a expansão do espírito coletivo necessário à produção consciente de um equilíbrio social próprio das sociedades que ambicionam os plenos e concomitantes desenvolvimentos materiais e culturais.

Na mesma época em que os reformadores brasileiros estavam a pensar nos novos rumos da educação diante da sensação de caos que o rápido desenvolvimento industrial trouxera à interioridade humana, Rudolf Steiner, na Alemanha devastada pela primeira Grande Guerra, também pensava na escola como local para modificação dessa preocupante percepção.

A pedagogia social de Rudolf Steiner

Em 1919, o autor publicou o livro *Os pontos centrais da questão social* (STEINER, 2011), no qual buscou compreender o cerne da organização social europeia no interior da qual foram gestados os graves acontecimentos cujos desdobramentos levaram à Grande Guerra.

Apontou Steiner que a “caotização da vida pública” (STEINER, 2011, p. 17), na qual imergiu o Ocidente, deveria ser pensada a partir da constatação de

que os Estados, ao longo dos séculos XVIII e XIX, passaram a sobrepor ações dirigidas à economia diante de questões relacionadas com os aspectos administrativos e espiritual-culturais.

Nesse sentido, assevera o autor que ascenderam propostas políticas dirigidas a dois polos diferentes, mas que, em termos de efeitos, produziram resultados similares. Por um lado, a incorporação da vida individual às demandas do livre mercado teria transformado o trabalho humano, particularmente aquele realizado pelo proletário, em mera mercadoria. Por outro, a crítica socialista à exploração capitalista teria transformado toda produção cultural em simples ideologia.

Desse modo, tanto o liberalismo quanto o seu inimigo declarado, o socialismo, teriam visualizado o proletário como peça no contexto da produção capitalista. O primeiro, buscando potencializar seu rendimento, e o outro, acusando de injusta essa busca. De alguma maneira, segundo Steiner, ambas posturas não questionaram o fato de que o trabalho industrial teria alijado os indivíduos do controle sobre suas próprias vidas e, por conseguinte, deslocado o âmbito no qual eles poderiam usar sua liberdade.

Sem liberdade, o trabalhador moderno teria perdido sua dignidade, pois não seria capaz de realizar-se como pessoa em uma atividade na qual ele não poderia ter qualquer controle. Nesse espaço de desencanto, produzido pela alienação do trabalhador, teria ganhado preponderância o pensamento científico. Este, particularmente a partir do século XIX, explicava a existência humana como elemento inserido em um grande mecanismo denominado natureza. Tal explicação teria garantido à classe proletária uma nova experiência de universalidade, uma vez que essa vivência teria se perdido com a decadência do progresso discurso religioso.

Portanto, a mecanização teria saído do ambiente restritamente material e alcançado todas as outras áreas do convívio humano. Dentre essas áreas, a economia se adequou à visualização natural-mecanicista, permitindo que pensadores dos diferentes espectros políticos passassem a acreditar na transformação social por meio do planejamento de estratégias dirigidas exclusivamente à vida material dos cidadãos. Ocorre que, na acepção de Steiner, “a máquina e tudo aquilo que resulta do industrialismo torna a vontade humana algo sem sentido” (STEINER, 2009, p. 49).

Além disso, a crença na possibilidade de prever cientificamente o funcionamento social levou, segundo Steiner (2009), à preponderância da inteligência sobre as demais faculdades humanas. Como resultado e, ao mesmo tempo, causa desse processo, a educação ocidental teria produzido um modelo que mimetizava a imagem maquínica do mundo. Tal perspectiva justificava, conforme o autor, a opção por sistemas educativos voltados preponderantemente para o desenvolvimento das habilidades intelectivas em detrimento de outras gestualidades.

Desse modo, Steiner detratou, dentre outros, o recurso da escola moderna às “abomináveis grades horárias” (STEINER, 2009, p. 49), demonstrando que tal expediente estaria ancorado na concepção de que a escola deveria reproduzir o mesmo ambiente que o educando vivia no mundo social. Dita ação exemplificava, segundo o autor, o erro fundamental do mundo moderno, mas também apontava para a possibilidade de sua superação: a escola, que então reproduzia o modo racionalista e mecanicista de ver o mundo, poderia ser ela mesma capaz de reverter o processo de carência de vontade, alienação do trabalho e fomento à padronização das condutas; deveria, para tanto, estimular nos jovens o desenvolvimento de gestualidades próprias a cada âmbito social com fito de potencializar neles aquilo que cada qual tinha de essencial.

Então, indicava Steiner que se exercitasse – prioritariamente, ao longo do desenvolvimento dos educandos – a liberdade, a confiança e o amor à humanidade na escola para que, de modo efetivo, se conseguisse atingir a livre expressão das individualidades, a certeza na igualdade perante as leis do Estado e o sentimento de fraternidade no campo das relações econômicas. Talvez assim, asseverava o autor, se poderia reverter a tendência moderna à destruição da plena vivência espiritual.

Repara-se assim que, por caminhos díspares, dois autores que se debruçaram sobre a escola nos alvares da sociedade industrial encontraram no processo educativo a possibilidade de superar as contradições produzidas pelos modernos modos de vida.

Enquanto Azevedo propunha que a renovação adviria quando a escola adquirisse plena cientificidade, Steiner defendia a renovação escolar por via do fomento a ações para além do mero exercício da inteligência.

Educação científica

Para estabelecer as aproximações e os distanciamentos entre essas duas concepções de educação moderna, vale aprofundar naquilo que Azevedo e os escolanovistas brasileiros consideravam educação científica para, a seguir, imergir na cosmovisão steineriana.

No sobredito Manifesto da Educação Nova, o autor estabeleceu a cientificidade do projeto, analisando o que ele denomina de finalidades da educação (AZEVEDO et al., 2010). Segundo os reformadores, a escola tradicional teria sido criada em um contexto no qual a educação servia para manter os privilégios de classe. Nesses tempos, a ascensão do individualismo burguês teria estabelecido um modo verbalista de transmissão de conhecimento. Dito modelo teria servido para manter os educandos em atitude passiva diante dos ensinamentos e, por conseguinte, produzira uma visão conservadora de mundo.

Em oposição a esse método, os escolanovistas defendiam uma organização escolar intencional e sistemática. A intenção explicitada pelo projeto apontava para a produção de um sistema escolar igualitário, no qual as condições de classe não privilegiassem nenhum aluno. Para tanto, propunham a substituição dos privilégios sociais pela “hierarquia das capacidades” (AZEVEDO et al., 2010, p. 40). Desse modo, as distinções sociais não mais seriam dadas pela origem familiar dos educandos, mas sim pelo “caráter biológico” (AZEVEDO et al., 2010, p. 40) próprio de cada individualidade humana. Portanto, a escola socializadora dessa proposta distinguiria os estudantes pelo critério das aptidões naturais e não pela pura e simples desigualdade social.

Tratava-se, assim, de uma escola equânime, cujo alvo era produzir uma sociedade democrática na qual a democracia não seria apenas expressão da igualdade perante as leis, mas o próprio modo de vida produzido na escola.

Para alcançar a maneira democrática de viver, o Manifesto dos Pioneiros recorria à filosofia pragmática de John Dewey, segundo a qual para uma vivência democrática era necessário o desenvolvimento de um tipo de inteligência condizente com esse modo de vida.

Ademais, a escola para Dewey deveria, antes de tudo, centrar-se no interesse dos alunos. Ela deveria ser organizada para atrair e manter a atenção dos

alunos, pois, interessados, os estudantes dispensariam menos esforço para consecução dos seus objetivos.

O humano, segundo Dewey, se desenvolveria de modo sadio caso conseguisse estabelecer uma conformidade entre sua interioridade e o meio social que o circundava. Pois, “aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e por ela nos dirigirmos” (DEWEY, 1952, p. 34).

Portanto, a educação científica proposta por Dewey utilizava como objeto de estudo a própria gestualidade da criança diante do professor. Indicava o educador americano que o professor deveria usar como objeto de reflexão as atividades que despertavam a atenção e mantinham o interesse do educando. A seguir, observando o resultado de sua intervenção, o condutor seria convidado a introduzir desafios para levar os discentes a respostas criativas. Constatando o progresso diante da sucessão de desafios, o pedagogo era instado por Dewey a proporcionar ao aprendiz o exercício da inteligência cuja “lei natural” (DEWEY, 1952, p. 44) seria “achar satisfação em seu próprio exercício” (DEWEY, 1952, p. 44).

Dewey, destarte, sugeria o interesse como expressão de uma atividade em que a natureza do infante realizaria um ato inteligente, ou seja: daria um sentido pessoal à realização de uma ação.

Assim, a escola ativa pretendida por Dewey teria como centro a criança em atividade num meio preparado cientificamente pelo educador para ser interessante. O sucesso da preparação seria aferido positivamente caso a situação oferecida gerasse interesse e, por conseguinte, minimizasse o esforço do aprendiz. Dessa maneira, referida escola daria menos peso ao conteúdo curricular do que à própria criança em atividade; instigaria à espontaneidade antes de submetê-la à lei e à ordem; desaconselharia a precedência da direção e do controle diante da liberdade e da iniciativa.

Tudo isso sob a visualização *psicobiológica*, cujo enfoque garantiria “simpatia para com as crianças e conhecimentos dos seus instintos e tendências naturais” (DEWEY, 1952, p. 34). Portanto, se Dewey estabelecia a democracia como um ideal para o convívio social e a inteligência como a manifestação da natureza ativa e livre do humano, a escola deveria produzir um ambiente propício para que a gestualidade democrática fosse desenvolvida concomitantemente à natural inteligência.

Observa-se que esse campo da Escola Nova contemplava a construção de uma sociedade ideal por meio do recurso a uma determinada concepção de humano e de conhecimento. É isso que se pode chamar de modernidade escolar: o trato com crianças lastreado por determinada teoria do conhecimento.

Filosofia da liberdade

Nesse sentido, a vida e a obra de Rudolf Steiner permitiriam aproximá-lo da pedagogia moderna. Suas reflexões acerca da teoria do conhecimento iniciaram-se ao final do século XIX, com a compilação das obras científicas de Goethe, e foram sintetizada sem 1894, com o lançamento de *A filosofia da liberdade*. A seguir, suas produções abordaram temas esotéricos para, em 1919, se deslocarem para as questões sociais que lastrearam a fundação da primeira escola Waldorf do mundo.

Aprofundando-se nas análises steinerianas sobre a filosofia em seu tempo, pode-se compreender o sentido das suas propostas pedagógicas, acompanhando a modernidade presente nelas.

Publicada em 1926, após seu falecimento, *A obra científica de Goethe* remonta à atividade intelectual de Steiner quando, já em 1883, a convite do professor Karl Julius Schröer, participou da edição das obras científicas de Goethe.

Nesse empreendimento, Steiner sobrelevou a magnitude a que tinha chegado a produção científica do literato alemão. No entanto, a riqueza que Steiner encontrava nesse campo da obra de Goethe não fora contemplada pelos pensadores contemporâneos a ele. Na leitura do autor austríaco, isso se devia ao profundo reducionismo com o qual operava a ciência hegemônica na época.

Ao vasculhar o pensamento científico de Goethe, Steiner deparou-se com uma grande divergência entre o alemão e a filosofia de seu tempo. Goethe, segundo Steiner, perseguia avidamente a possibilidade de explicar a natureza a partir da sua essência.

A prática reflexiva de Goethe, ao contrário da maioria dos cientistas de sua época, não flertava com nenhuma pretensão por realizar descobertas científicas. Além disso, não o atraía o uso de instrumentos para sondar as estruturas constituintes dos seres da natureza. Segundo Steiner, antes de ser um descobridor, o alemão teria sido o desbravador “de um *novo ponto*

de vista, de uma maneira bem definida de enfocar a natureza” (STEINER, 1984, p. 12, grifos do autor).

No caso da botânica, as divergências de Goethe com relação à tradição apoiada na obra de Linneu, reconhecido como fundador da taxonomia moderna eram claras; enquanto os estudiosos das plantas procuravam sistematicamente estabelecer quadros diferenciadores das espécimes, Goethe vislumbrava a possibilidade de encontrar, na infinita variação natural, um núcleo comum que permitisse a descrição de uma suposta *planta primordial* (STEINER, 1984). Esta essência, segundo Steiner, Goethe não teria encontrado na materialidade, mas na *ideia* da planta. Assim, Steiner indicava que “à maneira de ver que destrói a vida para conhecê-la Goethe cedo opõe a possibilidade de outra, superior” (STEINER, 1984, p. 15). Tratava-se de estabelecer uma concepção na qual a vida seria objeto de contemplação intuitiva, levando a uma relação íntima entre o observador e o fenômeno observado.

Nessa perspectiva, somente o pensamento poderia captar o essencial da natureza e enunciá-lo. Destarte, a ideia de vida intuída na contemplação do observador seria a única maneira para se discernir entre o ser vivo e os seres inorgânicos.

Portanto, o pensamento intuitivo levaria ao reconhecimento do cerne das formações naturais, permitindo ao humano se tornar um *cocriador* do mundo. Essa constatação permitiu a Steiner aventar que “Goethe declarou que todos os organismos eram iguais na ideia e diferentes apenas na manifestação; e explicou por quê. Desta forma, criou o fundamento filosófico para um sistema científico dos organismos” (STEINER, 1984, p. 61).

Nesse sistema, a noção de conceito adquiria vitalidade, pois ele só ganharia sentido quando fosse efetivamente visualizado na natureza. Assim, as experimentações não serviriam, segundo a leitura que Steiner fazia de Goethe, como comprovação de algum *a priori* geral e abstrato, elas apenas permitiriam expressar o caminho pelo qual o observador descrevia aquilo que ele considerava manifestação da essência do fenômeno.

Steiner reconheceu no conceito vivo de Goethe a possibilidade de contrapor o goethianismo à tradição kantiana. Segundo o autor austríaco, essa contraposição se evidenciava no modo como cada um dos pensadores refletiam sobre o papel da percepção no processo de conhecimento.

Steiner especulou que Goethe discordava quando a filosofia inspirada em Kant sugeria que a percepção, quando deparasse com o fenômeno, necessariamente, deveria estar mediada por conceitos com fito de evitar o relativismo próprio a toda apreensão sensorial do mundo.

Contrariamente a essa perspectiva, para Goethe, segundo Steiner, a percepção deveria ser tida como ponto de partida do processo de conhecimento, pois ela garantiria que o observador entrasse em relação direta com o fenômeno. Este atuaria no sujeito de modo a instigá-lo a buscar a ordem no caos característico de todo encontro da percepção com a realidade. A seguir, com auxílio dos conceitos, esse caos tenderia a ser organizado por meio da distinção entre os elementos constituintes da realidade, para, enfim, despertar a contemplação da universalidade contida no objeto por meio da formulação de uma ideia. Esta, por fim, permitiria acessar a essência do fenômeno percebido.

Eliminar-se-ia, dessa forma, a dicotomia entre sujeito e objeto cuja operação perdura por longos anos na história do pensamento moderno.

A unificação do sujeito com o objeto por meio da noção de ideia explicaria, segundo Steiner, os motivos pelos quais Goethe, eminente artista, fora atraído, ao longo de toda a sua vida, à ciência. De alguma maneira, arte e ciência pareciam a Goethe complementares. Nas palavras de Steiner: “arte e ciência emanam, para ele, da mesma fonte. Enquanto o pesquisador mergulha nas profundezas da realidade para lhe vazar as forças atuantes em conceitos, o artista procura incorporar essas mesmas forças em seu material” (STEINER, 1984, p. 81) e dar uma expressão individual para aquilo que ele reconhece como a “ordem do Universo” (STEINER, 1984, p. 83).

Nessa perspectiva, se pode especular que o sonho moderno de conduzir o comportamento humano decodificando-o em conceitos científicos apriorísticos – compartilhado por muitos, dentre os quais, pelos escolanovistas – incorreria em reducionismo, caso essa operação sobrelevasse a aplicação de conceitos em lugar de priorizar o encontro imediato do educador com seus educandos. Tal encontro possibilitaria, segundo a concepção steineriana, alçar o gesto educativo a um ato de criação de ideias sobre o aprendizado.

Após imergir na cosmovisão de Goethe e compreender o cerne de seu encontro com a filosofia moderna, Steiner dedicou-se a construir uma teoria do conhecimento coerente com essa visão de mundo. Nesse

intento, refletiu sobre uma questão absolutamente cara à modernidade: o que é conhecimento?

Steiner abordou essa questão por diferentes caminhos, sempre mirando as principais vertentes filosóficas circulantes em seu tempo. Deparou-se, nesse intento, com concepções atribuídas aos seguidores de Kant, segundo as quais, no processo do conhecimento, o estudioso deveria se dedicar a constituir leis gerais para explicação dos fenômenos. Steiner não refutou completamente esse entendimento, no entanto, alertou que “todo erro surge por se declarar um modo de pensar, conquanto plenamente válido para uma espécie de objetos, como sendo universal” (STEINER, 2004, p. 27).

A razão desse alerta inicia-se na discordância em relação à concepção, perpetuada por uma significativa porção dos seguidores de Kant, segundo a qual as percepções pessoais desviariam o sujeito da busca pela realidade do fenômeno. Tais pensadores teriam atribuído esse desvio à qualidade ilusória do mundo sensorial; assim, segundo essa concepção, para afastar-se da ilusão, o pretenso conhecedor deveria sempre buscar conceitos para codificar suas experiências.

Steiner também não discordou desse caminho, no entanto, asseverou que o investigador deveria se prender ao âmbito em que cada experiência ocorresse. Para o autor, era aceitável sugerir, que no mundo inorgânico, os conceitos fossem utilizados para descrever *in toto* os fenômenos. Nesse caso, o intelecto encontraria plena satisfação, uma vez que seria possível reproduzir em termos de causas e efeitos a exata experiência a ser observada concretamente.

Porém, quando se tratasse de experiências provenientes do encontro do observador com o âmbito dos seres vivos, a mera conceituação não daria conta da dimensão vital presente no objeto. Nesse caso, Steiner, à luz da cosmovisão goethiana, sugeriu o recurso à noção de *tipo*, por meio da qual o sujeito, diante do ser vivo, pudesse dar conta de toda a complexidade e diversidade da vida que diante dele se apresentava. O tipo, conforme a visão de Steiner, não estaria presente em nenhum indivíduo concreto, mas dependeria da existência dele. O tipo, portanto, seria resultado de uma operação na qual o pensar intuitivo do observador possibilitaria o acesso à ideia do ente observado.

Entretanto, o recurso ao tipo não seria suficiente, segundo Steiner, para se desenvolverem as ciências dirigidas ao homem. Neste caso, o humano, por

ser um ente capaz de reconhecer sua ativa participação no processo do conhecimento, confronta-se consigo próprio quando se depara como fenômeno. Assim, a finalidade das ciências humanas deveria considerar o autoconhecimento possível ao homem colocado diante daquilo que ele percebe como funcionamento do mundo. Não seria admissível, portanto, que o estudioso se eximisse de sua interferência na compreensão desse funcionamento. Diferentemente do recurso ao tipo, que “tem a determinação de realizar-se tão somente no indivíduo. A pessoa tem, já como algo ideal, a de conquistar uma essência baseada em si mesma.” (STEINER, 2004, p. 101).

Steiner sugere que, ao tomar consciência da sua participação ativa na produção de conhecimentos acerca da humanidade, o homem adquire consciência de que seus atos são determinados apenas por razões definidas por si mesmo. A isso, o autor considerou liberdade: a constatação de que cada indivíduo, por ser humano, é capaz de forjar seus próprios pensamentos, não precisando recorrer a nenhuma exterioridade no processo de reconhecimento de si como ser ativo em sua própria vida.

Portanto, asseverou o autor que “conhecer as leis das próprias ações significa estar cômico da própria liberdade. O processo cognitivo é, de acordo com nossas considerações, o processo que evolui em direção à liberdade” (STEINER, 1985, p. 53).

Com base nesse entendimento, Steiner produziu sua *Filosofia da liberdade* (STEINER, 2000). Esta obra foi dedicada a aprofundar as análises acerca do processo de conhecimento com vistas a compreender como, nesse processo, o pensar humano poderia realizar a experiência da liberdade.

Para alcançar a liberdade, asseverou o autor, uma teoria do conhecimento deveria afastar toda forma de determinismos quando especulasse sobre a gênese do pensamento. Dentre as concepções presas a determinismos, Steiner destaca uma que poderia alocá-lo em confronto com alguns fundamentos do supracitado escolanovismo. Trata-se da crença do pensamento como faculdade da fisiologia cerebral.

Analisando o papel desempenhado pela psicologia experimental no empreendimento da Escola Nova (RITO, 2015), observa-se que a crença na relação direta entre estrutura e função, presente naqueles autores que aceitavam o pensamento como secreção do cérebro, teria levado tais

estudiosos a apostarem nos testes psicológicos como meios para definir os limites e as potencialidades dos indivíduos examinados. Assim fazendo, fixavam os critérios de aferição da cognição na exterioridade dos sujeitos. Como resultado, esse tipo de conduta relegaria a educação a um amplo programa para adaptação dos aprendizes a padrões cientificamente definidos em laboratórios e clínicas.

Steiner, ao estabelecer as bases para um pensar livre, recusava tais procedimentos. Para o autor, “a observação do pensar é um estado de exceção” (STEINER, 2000, p. 34) que somente se realiza quando o sujeito se dá conta de que “no pensar temos uma ponta do devir do universo em nossas mãos e estamos presentes quando este se realiza” (STEINER, 2000, p. 40). Desse modo, o autor sugere que, por meio do pensar, cada pessoa adquiriria a possibilidade de encontrar sua diferenciação individual diante da cultura universal. Ademais, esse encontro permitiria a cada humano reconhecer em si mesmo a potência própria do universo, cuja força se expressaria na sua individualidade.

Tal expressão pessoal, segundo o autor, necessariamente, operaria em permanente variabilidade e só poderia ser percebida no exato momento em que o sujeito pensador acrescentasse ao mundo suas próprias ideias. Nessa concepção, a fisiologia cerebral atuaria, mas nunca de forma determinista, sequer ela possuiria protagonismo, ela apenas serviria como contorno material no interior do qual se manifestaria a dimensão criativa do humano.

Além de afastar-se do determinismo fisiológico, a filosofia da liberdade proposta por Steiner também descartou o determinismo da moralidade baseada em convenções. No embate contra o determinismo moral, porém, o autor sugeriu uma relação direta entre ações morais e liberdade. Propunha, desse modo, uma moral baseada em entendimento ético, pois considerava que o livre exercício da moralidade deveria ser exercido “quando alguém não executa mais cegamente um mandamento externo ou interno, mas deseja entender a razão pela qual deve fazer isto ou aquilo” (STEINER, 2000, p. 111).

Destarte, o pensar sobre uma ação faria que o executor a realizasse ciente dos motes que o impulsionaram a ela. O pensamento, segundo Steiner, permitiria ao sujeito reconhecer-se como elemento inserido no devir do universo. Desse modo sua ação, caso expressasse o mais íntimo de sua individualidade seria, ao mesmo tempo ética e livre.

Com base nessa conexão entre conhecimento e individualidade, Steiner produziu uma extensa obra filosófica. Conforme sobredito, em 1919, no momento da desestruturação social produzida pela Primeira Grande Guerra, o filósofo ousou propor, a partir da referida concepção de liberdade, a fundação de uma escola.

Considerações finais

O tema da modificação social por via da reorganização escolar é persistente na história da educação no ocidente. Após o século XIX, esse assunto adquiriu uma abrangência inegável. O fato se deve a razões parecidas, conforme o alcance geográfico. Apesar das diferenças regionais e históricas, é visível a combinação de aspectos como: massificação da população urbana, necessidade de trabalho industrial, decadência da hegemonia eclesiástica sobre a cultura, ascensão do Estado de direitos, responsabilização estatal pela educação popular etc.

Apesar das numerosas variações, um aspecto se manteve comum às iniciativas de renovar a educação apresentadas neste texto: tanto o movimento pela Escola Nova no Brasil, quanto o movimento pela escola Waldorf pretendiam lastrear suas especulações educativas em discursos científicos dirigidos à vida humana e, por conseguinte, ao processo cognitivo.

Ambos movimentos atribuíram suas emergências à constatação de caos social em seu tempo. As duas iniciativas consideraram que a desordem social reverberava na interioridade dos cidadãos. Escola Nova e escola Waldorf depositaram suas esperanças na reorganização social sugerindo uma mudança de olhar para a cultura e para a psiquê humana.

No entanto, apesar de próximas em termos de criação e expectativas, referidos movimentos operaram sob concepções científicas diferentes. Essas perspectivas também geraram diferentes modos de observar o humano presente em cada ator envolvido no contexto de instalação da educação moderna.

Para os escolanovistas, ficou clara a opção pela visualização psicobiológica para o corpo humano. A atenção ao caráter biológico, às aptidões naturais e à lei natural da inteligência foram tidas como atribuições que deveriam ser assumidas por todos aqueles que pretendiam reformar a educação nacional.

Nesse campo discursivo, uma educação intencional e sistemática, apoiada em uma ciência clara, precisa e coesa deveria ser implementada para produzir uma nova noção de coletividade, na qual o espírito experimental e a disciplina, próprios do fazer científico, garantiriam a perpetuação da sociabilização ideal: a sociedade democrática.

Em outra direção, Rudolf Steiner sugeria que a sedução pela objetividade científica poderia levar a situações ainda mais danosas do que aquelas em que vivia na década de 1920. A razão dessa sugestão, o autor expressava quando afirmava que o pensamento científico se mantivera atrelado à racionalização experimental própria de estudos acerca da vida inorgânica, ou seja, a ciência moderna criticada por Steiner era aquela que reduzia a vida humana aos elementos mortos que a constituíam.

A proposta steineriana, portanto, não se limitava a exigir mais correção ou sofisticação, ou ainda, boa vontade dos cientistas. Propunha o pensador austríaco uma outra ciência, no interior da qual o humano fosse estudado segundo critérios próprios de sua condição.

A condição humana visualizada por Steiner aceitava o caráter biológico do ser, concordava que esse caráter habilitava seu funcionamento psíquico, mas acrescentava a essa base psicobiológica uma outra condição, mais sutil, na qual o indivíduo enxergaria a si mesmo como um ente pensante e, desse modo, criador de imagens capazes de conectar a si mesmo com o universo e com todos os indivíduos, e, conseqüentemente, capaz de convocar cada qual dos humanos à responsabilidade por alterar o espaço público em direção àquilo que todos compartilhavam como constituintes de suas próprias essências.

Do cruzamento da lógica escolanovista com a teoria do conhecimento de Steiner, portanto, poderia advir uma concepção de escola profundamente ativa, autônoma e progressista.

Ativa, quando tratasse os conteúdos que mediam a relação de aprendizagem como criações culturais dispostas à apropriação, internalização e reelaboração por educandos criativos diante do que o mundo a eles apresenta.

Autônoma, no sentido de manter equidistância entre as necessidades econômicas da sociedade e as condutas dos educadores, de modo a manter o Estado no exato ponto de contato entre os âmbitos material e espiritual dos cidadãos que o constituem.

Progressista, pois incentivaria o perene questionamento aos métodos tradicionais, considerando que o devir precisa ser tido como um caminho a ser construído e não um ponto a ser alcançado.

Referências

- AZEVEDO, Fernando de [et al.]. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores.)
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 3. ed. Tradução e estudo preliminar: Anísio Teixeira. São Paulo, Caieiras, Rio: Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada), 1952 (1. ed. 1930) (Coleção Bibliotheca de Educação, v. XII).
- RITO, Marcelo. *Carne recortada, almas expostas: da visualização escolanovista à utopia do homem aprimorável*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- STEINER, Rudolf. *A obra científica de Goethe*. São Paulo: Antroposófica, 1984.
- _____. *Verdade e ciência: prelúdio para uma “Filosofia da Liberdade”*. São Paulo: Antroposófica, 1985.
- _____. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna. Resultados com base na observação pensante, segundo o método das ciências naturais*. São Paulo: Antroposófica, 2000.
- _____. *O método científico de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. São Paulo: Antroposófica, 2004.
- _____. *A questão pedagógica como questão social: os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais das escolas Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 2009.
- _____. *Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade*. São Paulo: Antroposófica, 2011.

No tempo de Rudolf Steiner

Diego Vinícius Obregón Franco*

* Professor de História no ensino médio com especialização em Pedagogia Waldorf.

Resumo

Este artigo apresenta uma contextualização histórica, com ênfase na história política e do cotidiano, da biografia de Rudolf Steiner, no período de 1914 – 1919, mas também com apontamentos em periodizações prévias e posteriores. Sem o objetivo de analisar a influência do contexto histórico de Rudolf Steiner em sua obra, o artigo busca delinear os principais acontecimentos que permearam a fundação da antroposofia, a construção do primeiro *goetheanum* e a criação da primeira escola Waldorf. Através de uma abordagem dupla entre a ótica dos fenômenos históricos macroscópicos e da micro-história, busca-se provocar a reflexão e ressignificação da obra de Rudolf Steiner e de seus continuadores.

Palavras-chave: história; pedagogia Waldorf; Rudolf Steiner; biografia; contexto histórico.

Abstract

In the time of Rudolf Steiner

The following article proposes a political and everyday life history approach of Rudolf Steiner's biography, on the period of 1914 – 1919, but also with notes on previous and later periodization. Without the purpose of analyzing the influence of Rudolf Steiner's historical context in his work, the article seeks to outline the main events that permeated the founding of Anthroposophy, the construction of the first *goetheanum* and the creation of the first Waldorf School. Through a double approach between the optics of macroscopic historical phenomena and microhistory, we seek to provoke the reflection and resignification of the work of Rudolf Steiner and those who continued it after his death.

Keywords: history; Waldorf education; Rudolf Steiner; biography; historical context.

Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861, em Donji Kraljevec, atual Croácia (STEINER, 2006). Ao longo de sua vida, esteve muito próximo de acontecimentos marcantes da virada do século XIX para o século XX, sobretudo das vésperas e do decorrer da primeira guerra mundial, que ocorrera justamente durante a consolidação do movimento antroposófico.

O período que se estende da segunda metade do século XIX até a primeira do século XX é, inegavelmente, um período de acontecimentos trágicos, em que a maior parte da população europeia vivia em um clima de insegurança constante. Também foi um período em que o número de mortos nas guerras foi catastrófico e, talvez o mais dramático dos processos em andamento, a insensibilidade do ser humano diante desses acontecimentos crescia cada vez mais. Este é o cenário em que se insere a biografia de Rudolf Steiner, assim como a organização da antroposofia e o impulso do movimento antroposófico que agora completa o seu centenário.

Muitas vezes nos questionamos, principalmente se alimentados das correntes historiográficas do final do século passado, o quanto Rudolf Steiner influenciava e o quanto era influenciado pelo tempo em que vivia. É uma questão, sem dúvidas, polêmica, a qual não é o objetivo deste artigo, mas dos historiadores que se debruçarem sobre a obra de Steiner como um todo e traçarem um paralelo com sua biografia e seu tempo histórico. A questão aqui presente é muitíssimo mais simples: entender o contexto histórico de Rudolf Steiner, sem a ousadia de tentar ver por seus olhos, mas sim entender o cotidiano e as preocupações daqueles que foram contemporâneos do fundador da antroposofia.

A fim de entender o complexo contexto em que esteve inserido Rudolf Steiner, o movimento antroposófico e a pedagogia Waldorf, faremos uma leitura tanto da história política quanto do cotidiano do período em questão. Levantaremos fatos e olharemos para a sociedade europeia a fim de compreendermos em diversos âmbitos o que foi estar presente nessa virada de século, que tipo de sentimento e visão de humanidade permearam os que conviveram com Rudolf Steiner e, quiçá, compreender um pouco mais a leitura que este próprio fazia do seu momento presente.

A grande transformação que se estendeu no âmbito do cotidiano estava diretamente relacionada ao industrialismo inglês. Por ordem do parlamento

britânico, famílias inteiras vinham sendo desalojadas de suas terras, onde praticavam o pastoreio secular. Mesmo aqueles que possuíam a propriedade da terra, acabavam tendo que abandonar sua antiga produção e se transferir para novas atividades não mais no antigo cenário rural, mas na transformadora vida urbana que agora se apresentava como ápice do desenvolvimento da nação. A sensação era de êxtase e ódio; êxtase porque as novas fábricas produziam cada vez mais mercadorias, toneladas e mais toneladas, eram verdadeiros milagres aos olhos dos inocentes e recém-chegados camponeses. Ódio porque as máquinas destruíram tradições seculares, sustentos de famílias, perspectivas e projetos.

Os mesmos olhos que temiam apenas a Deus, agora se surpreendiam com o vento de um trem chegando à estação, com a magia de levar toneladas de materiais e produtos até o litoral e voltar no mesmo dia. Estavam agora em outro mundo, de tijolos laranjas em imensas construções, de relógios altos misturando o tempo de vida ao tempo de produção: era mais do que uma nova forma de produzir, era a criação de um novo modelo para viver.

Outro fato surpreendente do novo modo de produção era sua capacidade de integrar o mundo em torno de seus interesses. Um trabalhador inglês utilizava ferro da África, numa fornalha de carvão da Ásia, para produzir uma mercadoria destinada a ser vendida na América. A onipresença da Inglaterra em outros continentes fez que ela fosse a primeira potência europeia da Idade Contemporânea a se intitular Império, um exemplo que seria seguido por tantos outros países, inaugurando a Era dos Impérios, termo adotado pelo historiador Eric Hobsbawn. Nesse contexto, França, Japão, Holanda, Portugal, Turquia, Áustria-Hungria e até mesmo Brasil passaram a compor o tempo dos impérios, e o modelo de produção extremamente lucrativo inaugurado pelos ingleses se disseminou de forma devastadora em cada potencial empresário, burguês ou comerciante em qualquer parte do mundo. Esses impérios tinham um único objetivo: o lucro. Para isso, precisavam da matéria-prima mais barata que pudessem obter, o que só era possível através da submissão de populações e exploração intensa de territórios na África e na Ásia. No final do século XIX, o continente africano quase não mantinha territórios independentes em toda sua vasta extensão (HOBSBAWN, 2016a).

A finitude dos espaços para exploração de recursos fez a geopolítica europeia atingir níveis de competição nunca antes vistos, fazendo a ideia de

prosperidade da nação se lançar na forma de um nacionalismo cego e extremamente competitivo.

Em 1870, a França reivindicou os territórios prussianos da Alsácia e Lorena. A reação prussiana foi feroz. Luís Bonaparte, neto de Napoleão, optou por liderar o exército francês e acabou sendo capturado pelo chanceler Otto Von Bismarck, da Prússia. Sob rendição francesa, os prussianos marcharam sobre Paris em 1871, quando Guilherme I, da Prússia, foi coroado kaiser alemão no palácio de Versalhes, símbolo do poder francês, agora símbolo da submissão francesa. Aos olhos dos franceses, uma humilhação desnecessária, a semente de um ódio nacionalista. Nascia mais um império: o império alemão (CANFORA, 2014).

Em outubro de 1918, Rudolf Steiner descreveu o problema da Alsácia de 1870 como um problema que surgiu, foi conduzido para novos conflitos e acabou colocando a Alemanha em um *beco sem saída*. Disse ainda que a inclinação de conduzir problemas para *becos sem saída* seria característica do nosso tempo. Ele chamou essas inclinações de conduções estéreis – trata-se do advento de ideias coletivas que não tem potencial criativo – um exemplo de tais ideias são os nacionalismos (STEINER, 2015).

Em 1873, Otto Von Bismarck corria para superar o atraso do recém-nascido império alemão e negociou a liga dos três imperadores: Rússia, Áustria-Hungria e Alemanha. Economicamente parceiros, militarmente aliados, politicamente unidos.

Em 1890, a liga se desfez, uma vez que a Rússia e a Áustria-Hungria divergiam sobre o que fazer com os países balcânicos. A Rússia foi substituída pela recém-formada Itália, uma vez que França e Inglaterra não eram opções por já estarem fazendo uma aliança entre si. A Alemanha planejava superar o atraso em conseguir territórios de exploração na África e na Ásia criando uma estrada de ferro monumental entre Berlim e Bagdad. Para que isso fosse possível, a Áustria-Hungria deveria conquistar completamente os Balcãs e o Cáucaso.

No entanto, para a Rússia, era mais interessante que esses países se mantivessem fragmentados e dependentes dos produtos russos. No começo do século XX, os aliados Alemanha, Itália e Áustria-Hungria invadiram a Bósnia e partes da Sérvia, sendo este último país o maior empecilho para o plano de hegemonia na Ásia.

Em 1905, o kaiser Guilherme II estacionou um encouraçado no território francês da baía do Marrocos, ameaçando destruir a cidade de Tanger se os franceses não se retirassem.

O império alemão, um dos mais jovens da Europa, nunca havia experimentado tamanha prosperidade. Seu único empecilho era a falta de neocolônias para obter um volume maior de matéria-prima e de mercados consumidores. Nesse contexto, em 1906, Emil Molt passou a integrar a fábrica de cigarros Waldorf-Astoria.

Acuadas, França e Inglaterra se aliaram à Rússia para impedir o avanço da hegemonia sobre os Balcãs. Ultrapassar o território Sérvio significaria a ascensão da Alemanha como o maior império europeu, e a consequente diminuição dos outros nos cenários político e econômico internacional. As tensões aumentavam a cada dia, os países se armavam cada vez mais. Mais de um século de industrialização permitia a produção de tecnologias nunca antes vistas: armas de fogo mais capazes, bombas, carros de guerra blindados, artilharia de longo alcance. Há pouco mais de 30 anos, a Alemanha havia conquistado sua independência utilizando espadas e cavalos; agora, a guerra seria bem diferente.

Em 1913, o imperador austro-húngaro enviou seu herdeiro para supervisionar os exércitos na Bósnia. Em 1914, o príncipe Franz Ferdinand foi assassinado em um atentado em Sarajevo, na Sérvia, que culminaria numa sucessão de desastres. Houve um silêncio de três semanas após o atentado. Todos os olhares recaíram sobre a Áustria, cobrando uma ação.

Foram as três semanas necessárias para os militares austro-húngaros que estavam ajudando na colheita serem convocados. Ao fim desse período, foi dado um ultimato à Sérvia, um acordo impossível de ser cumprido (CANFORA, 2014).

Esse ultimato incluía nove exigências que culminavam na dominação total do país. Antes que a resposta fosse dada, o embaixador austríaco retornou ao seu país. Sete das nove exigências foram aceitas. Mesmo assim, a Áustria bombardeou Belgrado como resposta ao assassinato do arquiduque, dando início à Primeira Guerra Mundial.

Em resposta a esta ação, a Rússia bombardeou a Áustria. A Alemanha invadiu a França. E sucessivamente, o esquema de alianças foi sendo ativado. As artilharias destruíram casas, construções centenárias e reduziram cidades às ruínas. Nos campos de batalha, cavavam-se enormes trincheiras, de quatro

ou cinco metros de profundidade, em que um soldado podia passar semanas abaixado, pois o menor sinal de movimento significaria a morte.

Foi a primeira guerra em que se usou arame farpado, havia campos e mais campos forrados de arame farpado para dificultar a entrada de inimigos. A partir de 1915, começou-se o uso de gás mostarda, causando uma corrida das potências para espalhar entre seus soldados equipamento necessário para a não contaminação.

Em 1917, entram em cena os carros blindados e a aviação militar. Neste mesmo ano, a Rússia saiu da guerra, por conta de transformações internas. É também este o ano em que os Estados Unidos entram na guerra.

Na véspera do início da Primeira Guerra Mundial, Rudolf Steiner havia oficializado sua separação da sociedade teosófica e dividia os seus esforços entre a construção do primeiro goetheanum, a manutenção de conferências na chamada antiga Sociedade Antroposófica e, futuramente, o casamento com Marie Von Sievers, logo Marie Steiner (CALLEGARO, 2007). Em janeiro de 1914, deu-se a última assembleia do grupo de antropósofos que acompanhavam Steiner desde o rompimento com a sociedade teosófica. Segundo Steiner, havia muita perturbação no mundo espiritual vizinho à Terra pelo grande derramamento de sangue humano e pela morte de tantos jovens (BELTLE & VIERL, 2006).

Em 1915, Steiner faz seis viagens à Alemanha, à Áustria e realiza conferências não muito grandes na Suíça. O trabalho no goetheanum se reduz muito pela falta de dinheiro. O tema central das conferências nesse momento passa a ser a vida após a morte, relacionando-se especialmente aos acontecimentos da guerra (STEINER, 2006).

A colônia de antropósofos, em Dornach, reuniu pessoas de diferentes nacionalidades, incluindo pessoas de países rivais. Em 1916, a situação da guerra piorou. Para agravar as tensões no movimento antroposófico, Steiner caiu de um andaime que utilizava para fazer uma escultura de madeira, fazendo que seu tórax fosse atingido por uma ponta de madeira. Neste período, Steiner passa a falar sobre cabeça, membros, sangue e nervos, os sete processos vitais e a atuação dos doze sentidos.

Em 1917, em contraste com a ideologia dominante na URSS, Steiner propõe discussões com políticos próximos sobre a trimembração do organismo social, sem sucesso.

Ao final da guerra, quatro impérios desapareceram: o alemão, o otomano, o austro-húngaro e o russo. Dos 60 milhões de soldados europeus mobilizados, oito milhões foram mortos, sete milhões incapacitados e 15 milhões gravemente feridos. A Alemanha perdeu 15,1 % de sua população masculina (CANFORA, 2014).

Na Alemanha, a morte de civis não envolvidos na guerra foi 474 mil pessoas maior do que em tempo de paz. Em grande parte, por conta da falta de comida e do aumento do número de doenças. Durante a guerra, o império austro-húngaro se fragmentou e entrou em caos civil e político. A Itália se aliou com a França e a Inglaterra. A última potência da antiga aliança, a Alemanha, acabou recebendo toda a responsabilidade pela ocorrência da guerra. Dentre outras coisas, o Tratado de Versalhes definia:

- Devolução dos territórios da Alsácia e Lorena.
- Devolução do território polonês (criação do corredor polonês).
- 226 bilhões de marcos alemães para reparação pós-guerra.
- 12% dos valores das exportações alemãs por tempo indeterminado.
- Desmilitarização completa da Alemanha.

Em 1919, um dólar americano valia 4,2 trilhões de marcos alemães. O dinheiro deixou de ser utilizado. O que restava de campo industrial estava em decadência e o desemprego só se espalhava (HOBBSAWN, 2016).

No começo da guerra, a fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em Stuttgart, tomou medidas notáveis em relação a outras fábricas da Alemanha, como a compra de uma quantidade enorme de matéria-prima. Mesmo assim, durante os anos de guerra, a fábrica precisou passar pelo difícil processo de retorno ao modo de produção de manufatura. A jovem e frágil industrialização alemã fez com que as máquinas ficassem sem manutenção e reparos, causando um retrocesso no modelo de produção quase comparável ao do final da Idade Média.

Em 1919, quando os soldados voltavam do *front*, não havia ocupação suficiente para todos, tampouco estes estavam preparados para conduzir um processo manual de fabricação de cigarros do começo ao fim. Emil Molt tentou criar um sistema de aulas para os funcionários, não apenas relacionadas à produção do tabaco, mas também com aulas de história, geografia e literatura. Mas, desacostumados com essa prática, os trabalhadores acabaram se

sentindo entediados (BELTLE & VIERL, 2006). O que Molt tentava desesperadamente fazer não era reerguer uma das muitas fábricas à beira da falência após a Primeira Guerra Mundial, mas o que todo alemão com uma visão ampla o suficiente deveria se indagar: o que fazer a partir de agora?

Desde 1904, Molt era conhecedor de Rudolf Steiner, e, em 1906, ingressou na sociedade teosófica. Durante a Primeira Guerra Mundial, Steiner proferiu conferências pela Europa, onde fazia indicações, sobretudo relacionadas à construção do modelo de trimembração do organismo social. Molt havia auxiliado, junto com alguns outros antropósofos de Stuttgart, a projetar a construção de uma sociedade trimembrada, conforme as indicações de Steiner, mas a tentativa foi falha (STEINER, 2006).

Decidiu-se então que o impasse da recusa dos trabalhadores seria substituído dando mais atenção às crianças. Eis o momento do convite de Emil Molt para que Rudolf Steiner participasse da construção de uma escola para os filhos dos funcionários da fábrica Waldorf-Astoria.

A junção de uma economia liberal desenfreada com Estados soberanos que visavam apenas o lucro tornou o desenvolvimento da alma e da consciência ainda mais necessário e pertinente à época.

Rudolf Steiner viveu e contribuiu com um tempo em que o problema não era apenas a falta de valores, mas, pela primeira vez, em que as vidas humanas deixaram de importar completamente. Olhar para o passado e encontrar pessoas que conseguiram parar o ritmo acelerado das coisas, o ódio, os nacionalismos, os preconceitos e afirmar que a solução seriam as crianças é, minimamente, notável e admirável.

Sem dúvida, os nacionalismos se instalaram como o grande mal do século XX. Em 1922, em Munique, Rudolf Steiner terminou a primeira parte de uma conferência em um hotel quando as luzes se apagaram, bombas de gás lacrimogêneo foram lançadas e membros da juventude nazista entraram disparando no teatro. Um corpo de guarda-costas protegeu Rudolf Steiner enquanto este saía pelos fundos do hotel. O periódico nazista, neste mesmo ano, num artigo assinado por um jovem Adolf Hitler, referiu-se a Rudolf Steiner como: “O antropósofo Rudolf Steiner, adepto da trimembração do organismo social que é completamente um método judeu de destruir a normalidade da mente das pessoas (WERNER, 1999)”.

Heinz Müller, que conviveu com Rudolf Steiner, relata que, por volta de 1922, este alertava sobre o ódio que crescia ao redor destes. Realmente, no partido nacional-socialista, toda forma de pensamento que se afastasse da ordem a qualquer custo era rejeitada (BELTLE & VIERL, 2006). No trágico ano novo em que o goetheanum pegou fogo, aparentemente não por acaso, parte deste ódio recaiu mais uma vez sobre a antroposofia. Mesmo com a chegada tardia da brigada de incêndio, as mangueiras apareceram cortadas.

Rudolf Steiner morreu em 30 de março de 1925. Ainda neste ano, o partido nazista, que havia sido banido da Alemanha, foi novamente aceito, desta vez com Adolf Hitler como um de seus principais líderes.

Ainda em 1925, Hitler acabara de sair da prisão, onde havia cumprido parte da pena por tentar tomar o poder do parlamento alemão, no que foi conhecido como golpe da cervejaria, que sem apoio popular resultou na prisão e morte de vários membros do partido nazista. Hitler foi então para a Baviera, onde reestruturou o partido e se fortaleceu ideologicamente, encontrando a sua grande oportunidade em 1929.

Em primeiro lugar, porque, neste ano, a Alemanha realizou um referendo popular, em que grande parte da população optou por repudiar o Tratado de Versalhes, mostrando que o revanchismo germânico era forte na maior parte dos alemães. Em segundo lugar, porque iniciava-se a grande depressão com a queda da bolsa de valores de New York, fazendo que as antigas potências capitalistas encolhessem durante alguns anos.

Além disso, para muitos dos que haviam perdido seus empregos e ainda sofriam com a grande crise que assolava a Alemanha há quase uma década, o partido comunista, extremamente ligado à União Soviética, passava a se mostrar como uma alternativa real e forte. Em 1930, Hitler concorreu ao cargo de chanceler da Alemanha e perdeu, no entanto, Brüning, o chanceler eleito, foi extremamente impopular, perdendo o apoio dos vários setores do parlamento e deixando a Alemanha ingovernável. Por isso, numa atitude parlamentar, Brüning foi substituído por Hitler, que assumiu o cargo de Chanceler em 1932 (HOBBSAWN, 2016b).

Em 1938, Hitler anexou a Áustria, que nunca havia se recuperado da Primeira Guerra Mundial, e a aliança étnica que havia entre os dois países fez que fosse uma anexação sem grandes complicações. Em seguida, a atenção

de Hitler se voltou para os sudetos da Tchecoslováquia, região cuja população também era etnicamente alemã.

Por fim, em 1939, Hitler invadiu a Polônia, iniciando a Segunda Guerra Mundial. França, Noruega, Dinamarca, Bélgica e Holanda caíram logo em seguida. Os soldados britânicos que vieram em resgate à França quase não tiveram a chance de cruzar o Canal da Mancha em retirada. À medida que a guerra avançava, os judeus e os eslavos eram perseguidos, enviados para campos de trabalhos forçados ou campos de extermínio, sendo vistos como os verdadeiros inimigos do III Reich, por serem raças inferiores que se misturavam com a supostamente superior raça ariana.

O único modelo escolar vigente durante os anos do III Reich foi o da educação nazista, cujos valores estavam na conquista da excelência física e intelectual e na competição.

As escolas Waldorf, incluindo a de Stuttgart, foram fechadas. Sob ordem pessoal de Reinhard Heydrich, um dos arquitetos do holocausto, oficial superior do Nazismo, em 1935 foram fechadas também a Sociedade Geral Antroposófica e os Grupos de Estudo Antroposóficos, que eram os dois principais movimentos de continuidade da antroposofia na Alemanha.

De acordo com o seu desenvolvimento no passado, a Sociedade Antroposófica está sendo orientada internacionalmente e ainda hoje mantém contato com a maçonaria, judeus e pacificadores. Os métodos de ensino desenvolvidos por seu fundador, Steiner, e praticados nas escolas antroposóficas, ainda hoje existentes, seguem uma orientação individualista, que nada tem a ver com os ideais do Nacional Socialismo. (WERNER, 1999.)

A partir de março de 1936, as escolas Waldorf foram proibidas de receber novos alunos; no verão de 1941, todas as escolas Waldorf foram forçadas a fecharem as suas portas.

Ao passo que as escolas eram fechadas na Alemanha, Holanda e Noruega, escolas abriam na Suíça, Estados Unidos e Inglaterra. Em junho de 1941, a Gestapo prendeu todos os membros da comunidade de cristãos, assim como os que ainda se identificavam como antropósofos, e os mandou para campos de concentração.

Retomamos a abertura deste artigo que caracteriza o tempo de Rudolf Steiner como trágico. Apontados alguns dos principais eventos políticos dessa época, assim como as transformações que o industrialismo e a política de competição dos impérios trouxeram, podemos dar algum contexto à organização da antroposofia e ao nascimento da pedagogia Waldorf, mostrando que mais do que o surgimento de uma nova forma de educar, foram impulsos que se opuseram às suas tendências históricas e se mostraram muito resilientes, tanto nos momentos em que Rudolf Steiner se fazia presente, mas principalmente naqueles que sucederam sua morte. Não respondemos, como diz o historiador Marc Bloch, se Rudolf Steiner era fruto de seu tempo, ou se estava à frente de seu tempo, mas podemos apontar que ele resistiu aos desafios de sua época, que não eram poucos, e por isso ele atravessou o tempo, se fazendo presente em cada vez mais países e espaços, renovando-se constantemente.

Referências

- BELTLE, Erika & VIERL, Kurt. *Nós convivemos com Rudolf Steiner*. São Paulo: João de Barro, 2006.
- CALLEGARO, Bruno. *Momentos de um caminho: reflexões sobre a vida de Rudolf Steiner*. São Paulo: João de Barro, 2007.
- CANFORA, Luciano. *1914*. São Paulo: Edusp, 2014.
- HOBBSAWN, Eric. *A era dos impérios: 1875 – 1914*. São Paulo: Paz & Terra, 2016a.
- _____. *A era dos extremos, o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Paz & Terra, 2016b.
- STEINER, Rudolf. *Minha vida: a narrativa autobiográfica do fundador da antroposofia*. São Paulo: Antroposófica, 2006.
- _____. *From symptom to reality in modern history*. Dornach; Rudolf Steiner Press, 2015.
- WERNER, Uwe. *Antroposophy in the time of nazigermany*. RS archive, 1999. Disponível em: <<https://www.rsarchive.org/Nazis/index.php>>. Acesso em: 3 set. 2019.

O canto coral e as práticas criativas musicais – Uma abordagem sobre educação musical no ensino médio no âmbito da pedagogia Waldorf

Tarita de Souza*

* Tarita de Souza é compositora, cantora, mestranda na Universidade de São Paulo e professora de música da Faculdade Rudolf Steiner.

Resumo

O presente artigo aborda as contribuições da educação musical no ensino médio para o desenvolvimento integral do ser humano, dentro da perspectiva da pedagogia Waldorf. O estudo realizado se deu ao longo de 18 anos, durante os quais a autora atuou como professora de música do Colégio Waldorf Micael, de São Paulo, e se concentra em duas práticas principais: canto coral e atividades de composição e improvisação. Veremos como tais práticas conduzem ao encontro da voz própria, sendo, ao mesmo tempo, um aprendizado de escuta das outras diversas vozes. Para percorrer este caminho fez-se necessário abordar, mesmo que brevemente, o conceito de adolescência, a visão de Rudolf Steiner sobre esta fase específica da vida e os desafios da contemporaneidade.

Palavras-chave: canto coral, práticas criativas, educação musical, pedagogia Waldorf.

Abstract

Choral singing and creative music practices – An approach to high school music education within Waldorf Schools

This article discusses the contribution of music education in high school to the whole development of the human being, within the perspective of Waldorf Education. The study took place over a period of 18 years, during which the author worked as a music teacher at Colégio Waldorf Micael in São Paulo, and focuses on two main practices: choral singing and composition and improvisation activities. We will see how such practices lead to the finding of one's own voice while, at the same time, learning to listen to other voices. In order to follow this path, it was necessary to briefly address the concept of adolescence, Rudolf Steiner's view of this specific phase of life and the challenges of contemporary times.

Keywords: choral singing, creative practices, music education, Waldorf education.

Eu sempre achei que eu não cantava bem, e que esse não era um lugar para mim. Porém, fui entender um pouco depois que, em um coro, todos têm voz, todos têm o seu lugar. É só pelo “pequeno lugar” que cada um assume que existe um todo. (Aluno1, 11º ano D.¹)

O tema do presente artigo nasceu justamente de um caminho percorrido de maneira prática a partir da minha atividade profissional no Coral do ensino médio do Colégio Waldorf Micael, de São Paulo, desenvolvida de 2001 a 2018, como professora e regente. No dia a dia em sala de aula, ao passar dos anos, pude observar a riqueza de experiências e a força de atuação da música como agente ativo na educação integral do ser humano. Assim, apresento aqui duas formas de atuação: o canto coral, e as atividades no terreno da criação musical e criatividade.

A prática do canto coletivo implica no ensino da musicalização em diversos aspectos, tais como: solfejo e compreensão de uma partitura, desenvolvimento da voz através da técnica, integração e inclusão sociais, aumento da autoestima dos alunos, aquisição de conhecimentos históricos e estéticos através do repertório, desenvolvimento artístico, e a formação de um público mais atento e consciente. Essas características são aprendidas por imitação, repetição, e trazem conhecimentos relevantes no âmbito da aquisição da linguagem musical.

Do outro lado, temos as atividades ligadas à criação musical, improviso e composição. Essas também instrumentalizam os jovens para o aprendizado da linguagem, além da valorização da contribuição individual, gerando uma diferente qualidade de comprometimento do grupo. De acordo com o compositor e professor Silvio Ferraz: “compor é expressar algo de si, é ressignificar, buscar um outro modo de ver as coisas” (FERRAZ, 2005, p. 23). Os alunos, geralmente, esperam que o professor seja o significador, o codificador, a pessoa que traz o conhecimento pronto. Ao trabalhar com composição, essa expectativa é quebrada e a aprendizagem acontece através de trocas e aprendizados mútuos. Conforme ressalta a professora e educadora Teca de Alencar Brito, “cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade” (BRITO, 2011, p. 33).

¹ A citação dos jovens será feita ocultando os nomes para preservar a identidade do aluno. A série será mantida (na pedagogia Waldorf, o ensino médio tem quatro anos de duração e a contagem continua, correspondendo ao 9º, 10º, 11º e 12º anos). As letras indicam se o aluno é do período diurno (D), ou do período noturno (N). Essa nomenclatura se fará necessária para o presente artigo.

O que foi mais marcante para mim foi a consciência do processo. Porque quando ouvimos uma música não sabemos o que aconteceu para que ela fosse concebida; quanto tempo levou, porque aquela letra, aquele tamanho, a escolha do tema, porque aquela melodia, quantas versões existiram até aquela final. Mas, quando o nosso repertório ia se formando, era engraçado quando a cada música que eu cantava eu sabia muito sobre a maioria das coisas acima e isso foi uma aproximação gigante das pessoas! (Aluno 2, 10º ano D.)

No depoimento anterior, no qual a aluna compara a aprendizagem através de um repertório preestabelecido com o processo criativo, notamos que essa aproximação diminui a distância entre o que o jovem produz musicalmente fora da escola e o que se trabalha em sala de aula, transformando as relações e gerando um forte sentimento de pertencimento.

As duas atividades, cantar no contexto do coral e criar músicas, trazem duas qualidades distintas. O Prof. Dr. Marcelo Petralia usa as palavras “impressão” e “expressão” para designá-las. Por impressão, podemos entender toda a atividade que “vem de fora” e age sobre o aluno de forma estruturadora ao seu impulso musical (PETRALIA, 2012, p. 64); trata-se, portanto, de um processo de apropriação de saberes. Por outro lado, as atividades criativas respeitam o impulso individual de cada aluno e se manifestam de dentro para fora, Petralia as denomina de expressão. A expressão traz um envolvimento maior do aluno e respeita a forma individual de cada um (PETRALIA, 2012, p. 65). Acredito que ambos os termos possam coexistir, tanto em uma como em outra atividade, e que isso está fortemente relacionado à maneira de se conduzir uma aula em que ambos se inter-relacionem.

Por que aprender música? Qual seria a função da música nas nossas vidas?

Não temos o hábito de pensar a música, mas o que todos nós percebemos é que somos profundamente tocados por ela. Ela nos traz lembranças, sentimentos e preenche a vida de significados. Possui sempre essa característica mágica, já que é um elemento invisível aos olhos e que precisa da atuação humana para existir. Sabemos que, desde os primórdios, a música exerce a função de elo com algo sobrenatural. Por exemplo, podemos pensar na presença intensa da música nos rituais religiosos e em como essa presença

pode ser indispensável a esse religar. No decorrer dos séculos, a relação do ser humano com o elemento musical foi se transformando. Se, nos séculos anteriores, a música obedecia a critérios éticos e morais e seu valor era extramusical, sagrado, nos dias de hoje, ela obedece mais a critérios estéticos e comerciais. A indústria do entretenimento aliada aos grandes meios de comunicação acaba ditando o gosto e o consumo das atividades culturais. Nas regiões em que os meios de comunicação de massa ainda não imperam, a música está presente no dia a dia das famílias e nas tradições culturais. Esse conhecimento é passado de geração em geração.

A indústria cultural nesse caso é considerada como modelo único em detrimento da autoexpressão e da tradição cultural. Ela vende a ideia de música como entretenimento e lazer, e é necessário o resgate da discussão sobre a importância da arte – e da música – para o ser humano. (FONTEERRADA, 2008, p. 105.)

Há cada vez mais uma falta de atenção por parte da administração pública de que a música e a pedagogia musical sejam importantes para o desenvolvimento da criança e do jovem. Outra questão é que cada vez mais as pessoas se acham menos capazes de produzir música e esta atividade passa a ser destinada aos especialistas: os músicos. Porém, desconsideramos a nossa relação com o mundo sonoro que nos cerca e com a própria expressão musical inata ao humano. “A musicalidade não é propriedade de indivíduos, mas atributo essencial da espécie humana” (ZUCKERKANDL, 1976, p. 7).

Na Europa, no início do século XIX, houve uma mudança de paradigma no sistema educacional. Se, no século anterior, o ensino de música era voltado para a formação de músicos e se resumia na aquisição de técnicas, uma nova corrente de educadores e filósofos passou a defender a ideia de que uma educação musical poderia desenvolver qualidades e sensibilidades humanas. O objetivo não seria formar técnicos, mas, sim, desenvolver integralmente o ser. A educadora musical brasileira Marisa Fonterrada, no entanto, afirma que a música não terá um papel proeminente no sistema educacional enquanto a sociedade como um todo não se convencer de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana (FONTEERRADA, 2008, p. 8). Segundo a educadora, essa compreensão só poderá ser atingida através de um pensar filosófico que traga luz aos motivos de se fazer música.

No Brasil, encontramos a música nos currículos das escolas principalmente no ensino infantil e fundamental.² Porém, no ensino médio, quando ela é oferecida, aparece como atividade extra dentro da chamada educação artística e, muitas vezes, é matéria optativa para o aluno. A pedagogia Waldorf não só inclui a disciplina em todos os anos escolares, como valoriza e compreende a sua importância para o desenvolvimento físico, intelectual, e também para a educação dos sentimentos e da força de vontade.

Na perspectiva da pedagogia Waldorf, proponho ampliar esse diálogo no sentido de perceber quais seriam as ferramentas para desenvolver o jovem nos contextos individuais e sociais por meio de uma educação musical, utilizando principalmente a voz e o corpo como instrumentos.

Adolescência e mundo contemporâneo

O conceito de adolescência para determinar uma etapa da vida surgiu na cultura ocidental no final do século XIX (COUTINHO, 2009). Antes disso, a transição da infância para a vida adulta se dava mais imediatamente ou através de rituais de passagens. Durante as primeiras décadas do século XX, psicólogos concebiam a adolescência como uma etapa natural do desenvolvimento, possuindo um caráter universal e abstrato, ligada mais às mudanças biológicas e sociais inerentes ao desenvolvimento humano; “a adolescência não só foi naturalizada, mas também percebida como uma fase difícil, uma fase do desenvolvimento semi-patológica, que se apresenta carregada de conflitos naturais” (BOCK, 2007, p. 64). Em outra linha de estudos, psicólogos e psicanalistas como Leontiev, David Levinsky e Adélia Clímaco consideram que, além da natureza biológica natural, encontram-se também os fatores sociais, históricos e culturais. O desenvolvimento humano natural pode ser facilitado ou dificultado pelo ambiente externo.

Os processos de natureza biopsicossocial que ocorrem no curso de vida de um ser humano configuram um processo de via dupla: os seres afetam e são afetados pelo contexto histórico (caracterizado pela dimensão do tempo) e social (caracterizado pela presença e a influência

² A lei n. 11.769/2008 tornou obrigatório o ensino de música na educação básica das escolas públicas e privadas, porém, não há políticas públicas nacionais que garantem a implementação da lei.

de outros sociais, relacionados aos diversos ambientes onde cada um vive. (OLIVEIRA, 2018, p. 5.)

Essa perspectiva sociocultural e histórica de constituição da adolescência revela-se claramente no Colégio Waldorf Micael desde o ano de 2013, quando a escola abre o ensino médio noturno gratuito para os jovens do bairro Jardim Boa Vista, em São Paulo, vindos de colégios públicos. Veremos algumas considerações adiante sobre o projeto.

Rudolf Steiner³ nos chama atenção para a importância de olharmos para o ser humano como um todo, a partir da perspectiva de que somos formados por corpo, alma e espírito. “A vida inteira é uma unidade, não devemos olhar só a criança, mas sua vida inteira” (STEINER, 2005, p. 5).

Não é a intenção deste artigo descrever com detalhes a imagem do ser humano fundamentada na antroposofia, mas apenas situar o leitor para que compreenda com clareza os processos que ocorrem na adolescência, segundo esse ponto de vista. Steiner tem um olhar desenvolvimentista para a biografia humana, trazendo a ideia de fases da vida dividida por ciclos de sete anos, os setênios. Segundo ele, a cada setênio, despertamos forças adormecidas para adquirir novas capacidades físicas, emocionais e mentais, que nos proporcionam um desenvolvimento harmonioso.

É justamente o 3º setênio que corresponde ao ensino médio. Esse momento de transição para a puberdade Steiner chama de “transição do simples conhecimento para a razão” (STEINER, 1996, p. 10) ou o momento em que nasce na alma o impulso de transformar tudo o que a ela chega em julgamento. As relações se transformam e “ele compara a todo momento o mundo que anteriormente tinha dentro de si, com esse novo mundo que ele agora adentra” (STEINER, 2008, p. 231). “O jovem exige explicação e motivos buscando reintegrar-se novamente e fundamentar sua existência” (STEINER, 2008, p. 232). Esses novos vínculos precisam ser encontrados de maneira autônoma. “Se for imposto mediante autoridade não terá valor algum para o ser humano na vida” (STEINER, 2008, p. 233). Steiner destaca, na observação desse momento da vida, a importância do educador estar atento às mudanças do mundo contemporâneo.

³ Rudolf Steiner (1861-1925), doutor em filosofia, atuou como filósofo, jornalista e pedagogo. A partir de 1900, desenvolveu uma ampla atividade como conferencista e escritor, no intuito de expor o resultado das suas pesquisas, que caracterizou como científico-espirituais, de início, no âmbito da sociedade teosófica, e mais tarde, na sociedade antroposófica fundada por ele.

Um conhecimento do ser humano em sentido aprofundado só é possível com base em um abrangente conhecimento do mundo (...). Portanto, sempre se pode afirmar que uma época, na questão da educação e o ensino, possui a visão e as ideias resultantes de seu conhecimento do mundo. (STEINER, 2008, p. 25.)

Dentre os grandes desafios que a atualidade nos apresenta, estão as novas tecnologias e as mídias sociais. Se um indivíduo se desenvolve também a partir de suas relações com o mundo social e cultural, é preciso ter coragem de olhar para a realidade. Este universo tecnológico está muito mais próximo das novas gerações, e sofreu intensas e rápidas transformações na última década. Não pretendo avaliar o quão bom ou ruim é este cenário, apenas aceitá-lo como um desafio da contemporaneidade e buscar compreender o fenômeno. A música, a tecnologia a internet e as mídias sociais integram o cotidiano das pessoas, especialmente dos jovens, e representam componentes importantes de suas vidas para a busca de identidade e a socialização.

A maior fonte de consumo da música são os celulares, por meio das plataformas digitais, tais como YouTube, Itunes, Spotify etc. No entanto, este consumo não ocorre de forma passiva e isolada. Cada vez mais, buscam-se formas e maneiras de participação interativa na escuta e produção musical. Essas músicas são compartilhadas, criam-se grupos por afinidades e a relação se dá em tempo real. No âmbito da participação ativa, álbums como o *Biophilia*, lançado em 2011 na forma de um aplicativo pela cantora e compositora islandesa Björk, possibilita quem está ouvindo escolher os elementos musicais que deseja, criando um arranjo próprio para as canções. Também é possível pelo aplicativo compor um novo arranjo a partir da voz solo. Estas criações podem ser compartilhadas entre o grupo de fãs. O aplicativo possui um *layout* próximo de um *game* e oferece inúmeras possibilidades de se vivenciar a música. Essa nova maneira de escuta instiga uma transformação também na produção musical. As conexões em tempo real permitem não apenas o acesso a obras musicais e informações sobre músicos, mas também o fazer música juntos, seja criando, improvisando ou executando repertórios já conhecidos e disponíveis (SOUZA e FREITAS, 2014, p. 61). Se, por um lado, temos ao alcance das mãos uma impressionante abrangência de saberes, por outro lado, os estímulos audiovisuais são excessivos. O tempo que se passa superficialmente na frente das telas é cada vez maior, e

esse excesso também gera uma síndrome de imediatismos e uma necessidade viciante de constantes atualizações. Se reconhecermos essa nova dinâmica de relações pessoais e aquisição de conhecimento, poderemos, como educadores, nos aproximarmos desse universo e conduzir essas práticas para um desenvolvimento mais saudável. Na sala de aula, o professor tem o papel de reforçar os vínculos humanos e propiciar encontros e atividades sociais no âmbito físico real. Essas experiências podem transformar a interação virtual, melhorando a qualidade das pesquisas. A música pode contribuir imensamente neste sentido. A prática de um instrumento, a participação em uma banda ou coro, a ida a shows são vínculos reais muito apreciados pelos jovens. O exercício da força de vontade para aprender um instrumento e a consciência de que processos levam tempo e necessitam de aprofundamento são grandes conquistas para a atualidade.

De acordo com Koellreuter, “O mundo virtual criou seus próprios meios de expressão. Estes surgiram inteiramente de seu mundo material e mental. A questão agora é conquistá-lo e colocá-lo sob controle do espírito artístico (KOELLREUTER, 1997, p. 96).

A vivência do canto e do canto coral nas escolas Waldorf

Cantar é ouvir muito mais do que sua própria voz! É assustador! Maravilhosamente assustador! (Aluno 3, 11º ano D.)

O canto é uma das disciplinas que perpassa todos os anos escolares e não se concentra apenas nas aulas de música, ele se expande para as demais disciplinas e atividades escolares. Devemos ter em mente que o objetivo da pedagogia Waldorf é a formação do ser humano de maneira integral. O trabalho realizado nas aulas de música não tem como objetivo formar músicos, e sim, contribuir para o desenvolvimento saudável das crianças e dos jovens.

Para Rudolf Steiner, o homem é um ser dotado de pensamentos, sentimentos e força de vontade para agir no mundo. Estas três qualidades ou potências devem ser contempladas pela educação de modo orgânico. A educação musical e as artes em geral podem contribuir nestes três âmbitos de maneira eficaz.

Embora todas as escolas Waldorf tenham este olhar antroposófico em comum, cada uma é livre nas suas escolhas e possui particularidades específicas. Sendo assim, esse relato está baseado nas minhas experiências como ex-aluna

da Escola Waldorf Rudolf Steiner (1985-1997) e como docente no Colégio Waldorf Micael (2001-2018). Essa descrição se restringe unicamente ao trabalho vocal. Deixarei de lado todo o trabalho realizado com instrumentos, pois o objetivo é compreender o canto no ensino médio.

A vivência da voz e do canto coletivo se dá desde o início da trajetória escolar no maternal. Neste âmbito da educação infantil, toda uma atmosfera é cuidadosamente criada para respeitar esse universo da primeira infância. A voz cantada é diferente da voz falada e é sentida por todo o corpo da criança. As atividades acontecem em movimento. A criança explora o seu corpo sonoro e os objetos que estão a sua volta. Nesse movimentar exploratório, ela forma seu corpo físico. As crianças cantam junto às professoras, aprendem por imitação, mas também cantam espontaneamente ao brincarem ou realizarem alguma atividade proposta, como fazer o pão, arrumar a sala etc. Esse canto pode conduzir também aos momentos de introspecção e concentração, como no caso de uma história, ou também de expansão para uma roda rítmica ou brincadeiras ao ar livre. As crianças, aos poucos, aprendem a ouvir umas às outras e a professora. Este cantar coletivo harmoniza o grupo, gera um ambiente de acolhimento e um sentimento de pertencimento.

Nos primeiros anos do ensino fundamental, as atividades musicais realizadas pelos professores de classe remetem às atividades do jardim, porém são conduzidas de forma que as atividades rítmicas possam ser cada vez mais interiorizadas. Por ritmo, refiro-me à pulsação musical, às diferenças de andamento – rápido ou lento – ao fluxo da corrente respiratória nas frases musicais, às polaridades som e silêncio, ao saber o tempo de ouvir e de cantar. Nas aulas de música, surge o professor especialista que, de maneira lúdica conduz a sala à compreensão dos elementos anteriormente mencionados. Esse professor inicia o processo de musicalização a partir das vivências e, aos poucos, o repertório se amplia em diversidade cultural, tonalidade e extensão vocal.

É no terceiro ano escolar, por volta dos nove anos de idade, que além dessa atmosfera do todo, o aluno passa a ter também um primeiro sentimento em relação à sua voz própria. É introduzido o cânone,⁴ e o aluno começa a perceber que, mesmo cantando linhas diferentes do seu colega, ele ainda

⁴ Cânone é uma forma musical em que todas as vozes cantam uma mesma linha melódica, porém, cada uma entra após a outra, em momentos distintos da música.

pertence ao todo da classe, uma vez que canta a mesma música. Esse caminho de abertura das vozes segue de maneira gradativa até chegar às quatro vozes tradicionais do canto coral – soprano, contralto, tenor e baixo – por volta do 7º e 8º anos (13 e 14 anos). Esse exercício de conseguir ouvir o diferente, saber a vez de se colocar e, principalmente, saber a vez de se ouvir é precioso para as crianças e para o aprendizado da vida no âmbito social.

É no ensino médio que o jovem tem a maior percepção de si e começa a tecer seus próprios julgamentos. Começa a ter opinião própria e, ao mesmo tempo, busca o pertencimento em grupos de interesse, bandas, times etc. É neste momento que os meninos passam pela famosa mudança de voz.⁵ O corpo está se transformando, algo novo está nascendo e traz consigo uma força por vezes desenfreada, que pode ser muitas vezes interpretada como birra, afronta e rebeldia. Trabalhar o canto ajuda a harmonizar esses processos e também ajuda na busca da voz própria. Eu sou um indivíduo, tenho a minha voz, mas pertenço ao grupo maior de vozes, que nem sempre cantam no mesmo tempo ou a mesma melodia, mas eu aprendo a ouvir, a participar e a conviver.

Coral não é simplesmente cantar, e sim, expandir o que cada um guarda dentro de si. (Aluno 4, 12º ano D.)

Com certeza eu aprendi muito com o coral, como por exemplo, respeitar meus limites e me reconhecer através do diferente. (Aluno 5, 10º ano D.)

A voz carrega em si a identidade mais profunda da pessoa. Portanto, trabalhar com a voz é, antes de tudo, ganhar consciência de si próprio, conhecer seus limites, aprender a ouvir internamente algo que muitas vezes permanece oculto.

Quem trabalha com canto coral, certamente recolhe relatos dos coralistas sobre transformações da percepção e mudanças de comportamento com o exercício do canto.

Acho que evolui bastante, em questão de afinação, técnica vocal, e principalmente autoconhecimento. Passei a conhecer uma parte de mim que eu não conhecia direito, a minha voz, até onde ela chega, como ela trabalha, seus pontos fracos e fortes. (Aluno 6, 10º ano N.)

⁵ Crescimento e alargamento da laringe e pregas vocais que tornam as vozes mais graves, mudança especialmente notada nos meninos.

Aqui na escola, tiveram momentos que me senti à vontade, pela primeira vez, para expor a minha voz (canto), e minha fala (opinião). (Aluno 7, 12º ano D.)

É justamente na adolescência que o ser humano vive profundas transformações biológicas, psíquicas e emocionais. As percepções se ampliam nos âmbitos pessoais e sociais. Se levarmos em conta essas considerações, essa busca pela voz própria se torna essencial. Alguns jovens, nessa fase, se fecham totalmente, outros, tendem a extrapolar e se expõem demais, mas ambos têm em comum a presença constante de conflitos internos e externos em uma busca pela própria identidade. Criticam, julgam, questionam, desobedecem. Para além da rebeldia adolescente, há um movimento maravilhoso de transmutação, de quebrar a antiga casca e ganhar asas para um novo momento de vida ou uma nova percepção da realidade. Sobre esta fase do desenvolvimento humano, Rudolf Steiner traz a seguinte colocação:

A partir da puberdade é preciso ter bem claro que o ser humano traz ao nosso encontro um novo ser, nascido de seu relacionamento com o mundo; que agora o senso de autoridade já não exerce papel algum, e que antes de mais nada o adolescente, ao deparar-se com algo que lhe é proposto, exige a explicação dos motivos. (STEINER, 2008, p. 232.)

Steiner fala desse novo nascimento que carrega uma ampliação da visão de realidade e que leva o jovem a uma busca por integrar-se neste mundo e conseguir fundamentar sua existência. Sendo assim, nós, como educadores, deveríamos trazer o mundo contemporâneo para a sala de aula e auxiliarmos na criação desses vínculos entre os jovens, sua existência pessoal e os sentidos que sua vida pode adquirir.

Até agora procurei traçar um raciocínio com base em uma vivência completa na escola Waldorf. Mas, e o jovem que ingressa nesta escola apenas no ensino médio? Como se dá essa trajetória de apropriação e reconhecimento da voz? Todo esse processo precisa ser feito, porém, quando cantamos em grupo, as vozes têm como característica ajudarem-se mutuamente. Desta forma, quem nunca cantou, ao cantar ao lado de uma voz mais experiente, aprende mais rápido. Esta é a beleza do canto coletivo. Neste sentido, o Colégio Micael tem uma particularidade muito especial: o ensino médio no período noturno

para os jovens das comunidades carentes próximas à escola. Estes jovens nunca fizeram aulas de canto, tampouco tiveram alguma outra experiência com música, salvo os alunos que frequentam igrejas evangélicas ou católicas. A seguir, exporei brevemente como por meio de tais características transformei o meu pensar sobre a educação musical ao abraçar esse projeto.

Sobre o Colégio Waldorf Micael de São Paulo

“A música empregada pedagogicamente é a poção mágica para o desenvolvimento da vida social”. (STEINER apud FRIEDENREICH, 1990, p. 35.)

O Colégio Waldorf Micael, de São Paulo, está localizado no Jardim Boa Vista, na periferia de São Paulo, na divisa com o município de Osasco. Fundado em 1978, por um grupo de jovens professores e pais, o então novo colégio tinha por princípio adaptar a pedagogia alemã à realidade sociocultural brasileira, além de estender a todos a oportunidade de participar dessa forma de ensino. O princípio social também esteve presente na criação da primeira escola Waldorf, em 1919, para filhos dos funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em uma Alemanha devastada pela Primeira Guerra Mundial.

Os muros do colégio Waldorf Micael sempre separaram realidades bem distintas. Sendo assim, desde o início, o colégio procurou integrar-se e trabalhar junto à comunidade. Em 2013, pensando na expansão do propósito social inicial, deu início ao ensino médio noturno. Vinte e cinco jovens da comunidade passam a estudar neste período com os mesmos professores e a mesma pedagogia oferecida no período diurno. Apesar de compartilharem o mesmo espaço, os jovens pertencentes às duas realidades socioeconômicas diversas não tinham oportunidade de se encontrarem, pela diferença dos horários. A proposta de juntar as turmas nas aulas de coral foi a primeira tentativa de integrar os jovens. Desta maneira, o projeto do ensino médio noturno foi um grande desafio. A bolha de privilégios da classe média foi rompida e a escola passou a conviver com outras realidades, abrindo, de fato, as portas para a comunidade.

Um coral para todos

Dar aula de música para os alunos do período noturno fez que eu repensasse toda a minha atuação como professora. O início foi desafiador, pois eram

adolescentes provenientes de uma realidade diferente daquela com a qual eu estava habituada a lidar. A falta de estrutura familiar, a necessidade de trabalhar para sobreviver, o cuidar da casa e dos irmãos mais novos despertaram esses adolescentes para a realidade mais concreta da vida, fazendo-os assumirem mais cedo responsabilidades que os alunos da manhã ainda levariam alguns anos para constatarem. Por outro lado, essa consciência despertada mais cedo traz uma força de vontade impressionante em superar limites e aprender, além de um sentimento de gratidão imenso por tudo o que é oferecido. Pude constatar imediatamente que a falta de atividades relacionadas ao movimento e à expressão artística na infância fizeram com que os jovens não tivessem compreensão e abertura para o formato de aula que eu imaginava. Cantar era simplesmente algo impossível. A primeira turma de alunos demonstrou uma resistência que parecia ser intransponível. Quando eu já estava quase desistindo, resolvi mudar o meu pensamento sobre o que seria relevante para mobilizá-los a compreender e participar, efetivamente, da proposta.

O novo ponto de partida foi justamente o ambiente sonoro desses jovens. A partir da música que eles ouviam, comecei a trabalhar com percussão corporal e, aos poucos, fui introduzindo novos repertórios. Em poucos meses, a participação em inúmeras atividades culturais promovidas pela escola transformou o olhar desses jovens. Eles perceberam que cantar, desenhar e dançar eram atividades que faziam parte do cotidiano escolar, não era algo a ser ridicularizado, e que aquela escola de muro verde e muitas árvores valorizava outras coisas além das matérias do vestibular. Um dos recursos que passamos a utilizar nas aulas de música foi o aprendizado do pandeiro. Tradicionalmente, nas escolas Waldorf, os alunos da educação infantil aprendem Kantele,⁶ no primeiro ano começam a aprender flauta doce, e no terceiro ano todos tocam violino. Não cabe a essa pesquisa discutir o porquê de cada um destes instrumentos, bem como sua aplicação em sala de aula. Pensamos que seria uma boa ideia se os alunos do noturno pudessem ter um contato mais aprofundado com um instrumento. Escolhemos o pandeiro por ser um instrumento brasileiro, que poderia se adequar a vários gêneros musicais e a diferentes ritmos. Com essas novas janelas abertas, pudemos, finalmente, começar a cantar.

⁶ Instrumento pentatônico finlandês, utilizado na pedagogia Waldorf na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Esse processo teve início em 2013. Nos anos seguintes, procuramos maneiras de unir as turmas do diurno e do noturno em um mesmo coral. Foi preciso muita coragem, muito desapego e empenho. A ideia era linda, porém, na prática, os desafios eram muito maiores. Preconceitos dos dois lados, falta de compreensão da realidade do outro e, principalmente, falta de compreensão da sua própria realidade foram as dificuldades encontradas. Os alunos provenientes do ensino fundamental Waldorf chegavam lendo partitura e cantando a quatro vozes. Os alunos do noturno, em sua grande maioria, não haviam estudado música anteriormente. Para além da vivência musical, tínhamos a cor da pele, as roupas, as atividades extraescolares, as viagens de férias, as baladas, a marmita do almoço. Tudo era muito diferente e não compreendido. Não havia como forçar uma amizade entre os jovens tão fechados cada um no seu universo particular. Fez-se necessária uma intervenção mais intensa por parte da escola, no sentido de promover aulas conjuntas e encontros que possibilitassem oportunidades de trocas. Faltavam vínculos criados pela convivência e vivências em comum no processo de construção do repertório. Por isso, com o apoio da escola, optamos em juntar, numa mesma sala de aula, turmas de idades equivalentes. Graças a esse movimento coletivo do corpo docente, pudemos apresentar, no ano seguinte, um concerto muito harmonioso.

Eu não gostava da aula de música. Achava que era perda de tempo, algo inútil para aprender em uma escola. Até que cantamos *O Píddido*, do Elomar. Aquela música é tão linda, me identifiquei com ela e aí fui me identificando com as outras também. Hoje eu amo as aulas de música e vou levar o que aprendemos para a vida toda. (Aluno 8, 12º ano N.)

Com as duas turmas enfim juntas na vivência do processo apresentamos, em 2017, uma missa de Wolfgang Amadeus Mozart (KV63 em ré menor) com orquestra. Foi uma importante vivência de algo clássico no sentido universal.

Quem diria que um dia um garoto negro da periferia iria cantar Mozart! Foi gratificante, levarei tudo que aprendi no coração. (Aluno 9, 12º ano N.)

A ação de cantar junto foi muito rica mas, ainda assim, o processo não foi nada tranquilo. Se, por um lado, era possível perceber nos alunos da noite força de vontade, presença e garra em aprender, por outro lado, nos alunos

do diurno, era possível detectar pouca paciência com a ausência de formação musical dos demais. A proposta em desenvolvermos nosso próprio repertório veio para justamente criar a possibilidade de ambos os universos começarem algo juntos desde o início. Quando fazemos uma música, externalizamos nossa personalidade, nossa visão de mundo e nossa individualidade. Proporcionamos ao outro a oportunidade de nos conhecer. Mesmo estando em níveis de musicalização e vivências culturais diferentes, eles perceberam, pelas letras das canções, que possuíam muitas coisas em comum, em especial os conflitos sentimentais e a vontade de transformar o mundo em um lugar melhor.

Criar, um processo inédito para mim. Quando se trata de música, foram horas, dias e meses de um criar em que todos estavam engajados. Nem tudo foi maravilhoso, como normalmente nem tudo deve ser, mas o importante é que tive e tivemos coragem de realizar esse trabalho, que em tempos sombrios como os que vivemos, fez reluzir uma chama que nos traz esperança de que ainda somos capazes de criar algo belo e bonito.

Criar,
 Processo que demanda espírito
 Corpo,
 Coração.
 O criar que molda você,
 Molda o mundo.
 Uma arte, uma canção,
 Um ruído,
 Que a esperança e o amor,
 Nos faz criar.

(Aluno 10, 11º ano N)

O canto coral criativo – relato de uma atividade

Existem muitas maneiras de começar a compor uma canção. Ela pode nascer de um fato, de uma memória, de um tema, de uma melodia, de uma sequência harmônica, ou simplesmente de palavras, que assim como sons, são ordenadas e reordenadas criando algum sentido. Nesse exercício, as canções nasceram de um desenho coletivo.

Figura 1 – Visões de mundo. Desenho coletivo (alunos dos 10º e 11º anos).



Fase 1 – Proposta

Uma cartolina em branco e giz colorido. Cada um dos 40 alunos tinha, ao longo da aula, que colocar algo em uma única tela. Uma contribuição gráfica livre. O traço poderia combinar ou não com o traço anterior. A ideia era preencher o espaço branco do papel comum enorme desenho coletivo.

Ao final, tínhamos um quadro bem eclético, formado por muitas imagens figurativas e abstratas que aparentemente nada tinham em comum.

Eu então perguntei: “Vocês gostaram do nosso quadro?”.

As respostas imediatas foram negativas. O quadro incomodava porque parecia não ter coerência no traço, no estilo ou ao menos uma forma. Resposta de um aluno: “Ele está horrível, nada combina com nada. Tem figuras flutuantes desconexas” (informação verbal).⁷

Até que uma aluna levantou a mão e se mostrou favorável ao desenho. Esse novo olhar transformou o ângulo de visão de toda a sala. Seguem alguns relatos:

Esse desenho é como se fosse a vida. Tem o mundo no meio. O lado esquerdo tem várias cores suaves abstratas como se fossem nossos sonhos, desejos, tudo aquilo que nos faz bem. Quando olhamos para direita e para cima, começam a aparecer coisas mais confusas. Tem também um furacão, então é como se toda essa poluição e o mal talvez a ganância. Estes dois lados estão em conflito representando o que vivemos no mundo (informação verbal).

⁷ Esses depoimentos foram gravados durante a aula.

Tem dois lados, e sem esses dois opostos, não teria o mundo que a gente vive (informação verbal).

A partir dos inúmeros relatos, pedi aos alunos que escrevessem individualmente algo sobre sua visão do desenho. Uma poesia ou uma descrição. Ao todo, foram produzidos 48 textos. Seguem dois exemplos:

Poema 1

Do mundo surge tudo
Pensamento
Abstrato
Concreto
Mas o mundo chora
Chora em falta
Todo mundo mudo
Mudo não muda o mundo

Poema 2

Consciente Terra
Consciência onipresente erra
Formas loucas retas indefinidas
Vidas cinzas ou coloridas
Ideia alienígena me invade
Espiral incompreensível
Religiões, países
Motivos tristes ou felizes
Quem se restringe erra, consciência livre
É pensamento Terra.

A fase seguinte foi a seleção dos textos que virariam canção.⁸ Escolhemos as poesias que tinham uma forma mais estruturada em estrofes e frases. Separamos as salas em grupos de aproximadamente cinco alunos para começar o processo de musicalização. Os grupos tinham autonomia para trabalharem da maneira que quisessem. Também estavam livres para tocarem instrumentos. Aos poucos, as palavras eram acrescidas de sons. Cada canção demorava de duas a três aulas para ficar pronta.⁹ Algumas delas já eram apresentadas com arranjo vocal. Para o material que era apresentado apenas com a melodia, as professoras sugeriam possibilidades harmônicas que eram experimentadas e escolhidas pelo grupo. À medida que o processo avançava, os alunos se empoderavam das suas criações e nasciam, assim, sentimentos de euforia, satisfação e realização. Ao final do processo, fazíamos uma pequena audição com todas as canções.

Foi um momento bastante especial, conduzido no coletivo e valorizando o respeito na escuta da criação do outro. Ouvir tantas possibilidades,

⁸ O trabalho de composição dos alunos pode ser visto no YouTube, no link: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLns3eRWE1H5z5Sp-ghSzuh2f91Jg8UioP>>. Acesso em: 15 set. 2019.

⁹ A duração das aulas no Colégio Micael é de 45 minutos.

riqueza de gêneros, ritmos, arranjos animava ainda mais as turmas para continuarem a compor. E assim, o processo seguinte se tornava cada vez mais rico e profundo.

Reflexões e conclusões

Na descrição desta atividade prática, pudemos ver, através das expressões dos jovens, todas as explicações teóricas mencionadas anteriormente.

Os jovens têm o impulso de não se contentarem com respostas simples, entusiasmo frente às novas descobertas e força para compreender e transformar o mundo, que está em constante mudança.

O canto coral é, ao mesmo tempo, o exercício na busca da voz própria e um aprendizado de escutadas outras vozes. Traz a possibilidade de vivenciar outras culturas, outras línguas, ampliar o repertório e construir algo belo, fruto da força de vontade.

Criar canções é se apropriar dos elementos formativos musicais, refletir sobre a vida, transformar e refazer inúmeras vezes até que surja algo novo, algo individual.

Ao final do 12º ano, espera-se que o aluno tenha coragem e confiança para agir, sabendo que é capaz de transformar e criar algo belo.

A sala de aula é um mundo de infinitas possibilidades. Corpo vivo, nada estático, passível de transformações, percalços, surpresas e todo o tipo de acontecimento. Um grande mar de águas inquietas, correntes vindas de todas as direções em diferentes temperaturas. A grande arte do educador é a de se deixar levar por essa caudalosa riqueza de movimentos e usar sempre a direção das ondas a seu favor e a favor do conhecimento que se pretende transmitir. Um conhecimento maior. Conhecimento de transformação de presença em vida, em troca de saberes e em descobertas profundas sobre si mesmo. Não importa exatamente o conteúdo, mas a forma com que é conduzido e a vitalidade que se tem ao conduzir. A vida ensina vida. O entusiasmo e o amor geram respeito e força de vontade. A paciência gera força de realização, a persistência prepara para os acontecimentos da vida. Improvisar é a grande arte. Abrir um grande ouvido para tudo que está no presente e se valer dessas informações para criar links com o conteúdo que se quer transmitir. Trabalhar com criatividade é justamente se abrir para esse mar infinito. Nadar contra é deixar a energia vital escoar. Afinal,

qual é o grande objetivo de educar? Educar o quê para quê? Educar para tornar-se humano, livre, pleno, capaz e autoconfiante para transformar a si e o mundo.

Música é uma expressão natural ao ser humano e todos os seres se expressam e produzem sons a todo momento. Todo ser humano é compositor e arranjador da sua própria história nessa música que é a vida. Contrastante, inesperada, suave, parada, silenciosa, ruidosa. À medida que assimilamos novas experiências, essa composição se torna mais complexa. É nosso desafio não ficar em um eterno *ritornello*¹⁰ ou viver presos a um refrão. Podemos sempre criar partes A, B, C, D etc., e revisitar, nem que seja na memória, aquele refrão¹¹ que deixou marcas.

Referências

- BOCK, Ana Mercês Bahia. Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. II, n. 1, 2007.
- BRITO, Teca Alencar. *Por uma educação musical do pensamento*: novas estratégias de comunicação. Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Comunicação e Semiótica, 2007.
- _____. *Koellreutter educador*, o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- COUTINHO, Luciana Gageiro. *Adolescência e errância*, destinos do laço social no contemporâneo. Rio de Janeiro: Nau, 2009.
- FERRAZ, Silvio. *Livro das sonoridades*, notas dispersas sobre composição. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.
- FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*, um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.
- JORDÃO, Gisele et al. *A música na escola*. São Paulo: Allucci & associados comunicação, 2012.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (Org.) *Educação Musical*: Cadernos de Estudo n. 6. Belo Horizonte: Atravez / EMU-FMG / FEA / FAPEMIG, 1997.
- STEINER, Rudolf. A arte de educar baseada na compreensão do ser humano. São Paulo, Federação das escolas Waldorf, 2005.
- _____. *O desenvolvimento saudável do ser humano*. São Paulo: Federação das escolas Waldorf, 2008.
- _____. *Educação na puberdade*, o ensino criativo. São Paulo: Antroposófica, 1996.
- SOUZA, Jusamara; FREITAS, Fátima Quintal de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades. *Revista Música em perspectiva*, v. 7 n. 1, jun. 2014, p. 57-80.
- ZUCKERKANDL, Vitor. *Man the musician*. Princeton: Princeton University Press, 1976.

¹⁰ Trecho de uma música repetido constantemente

¹¹ Conjunto de versos repetido constantemente, de fácil memorização.

Do elemento puro à figuração: o caminho da arte na pedagogia Waldorf

Luciana Betti de Oliveira e Souza*

* Coordenadora da pós-graduação em Artes na Pedagogia Waldorf da Faculdade Rudolf Steiner.

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar o processo criativo e os elementos das artes plásticas como fundamentos para um caminho coerente e progressivo no ensino das artes plásticas. Para isso, buscou-se compreender qual é o princípio universal da criação, como descrito em diferentes cosmogonias, bem como nas indicações pedagógicas dadas por Rudolf Steiner. Chega-se a um processo que pode ser dividido em três etapas aqui denominadas de essência, ambiente e figuração, nas quais os elementos das artes plásticas (ponto, linha, superfície, luz/escuridão, cor e volume) serão trabalhados em sua expressão pura/abstrata, na sua capacidade de criar ambientes e, por fim, na sua expressão figurativa. Conclui-se que este princípio pode ajudar a estruturar a concepção de uma aula de artes, assim como inspirar a criação de exercícios, propiciando um processo coerente e uma lógica na aquisição de habilidades por parte do aluno.

Palavras chave: processo de criação artística; elementos das artes plásticas; ensino de artes; pedagogia Waldorf.

Abstract

From essence to shape: the art path in Rudolf Steiner schools

This article aims to investigate a coherent path in the creation of an artistic image that can be applied in a pedagogical process. In order to do so, one seeks to understand the universal principle of creation as described in different cosmogonies, as well as in the pedagogical indications given by Rudolf Steiner. One comes to a process that can be divided into three steps called essence, ambience and shape, in which the elements of the visual arts (point, line, surface, light / darkness, color and volume) will be worked in their essence or abstraction form, in its ability to create ambience and, finally, in its figurative expression. It concludes that this principle can give a structure for an art class conception and the creation of exercises, providing a coherent process and a logic that helps the skills acquisition by the students.

Keywords: artistic creation process; art elements; art teaching, Waldorf education.

Introdução

Este artigo se propõe a investigar o processo criativo e os elementos das artes plásticas como fundamentos para um caminho coerente e progressivo na criação de uma imagem artística, caminho este que, se em consonância com o momento antropológico do aluno, poderá ser aplicado num processo pedagógico estruturado e na construção de uma sequência lógica de aquisição de habilidades por parte do educando.

Para esta pesquisa, em primeiro lugar, é necessário conhecer o vocabulário das artes plásticas, os elementos que, individualmente ou em conjunto, criam a imagem artística, suas características e qualidades básicas. Os elementos das artes plásticas são o veículo que permitem que uma imagem nasça e se manifeste.

Em seguida, deve-se entender como a imagem pode ser criada, se existe um princípio orientador e se há uma sequência progressiva de desenvolvimento. Para isso, toma-se como referência o princípio de criação e desenvolvimento como descrito em diferentes cosmogonias e teorias evolutivas. O objetivo aqui não é se aprofundar nas questões da lógica ou da aceitação de tais teorias, mas apenas observar seus enunciados e perceber a semelhança e a recorrência de certa ordem de acontecimentos, a partir dos quais se pode retirar etapas básicas de desenvolvimento, que podem ser usadas como referência na criação de uma imagem artística.

Uma vez que se tenha o entendimento dos elementos das artes plásticas e um ponto de vista para o estabelecimento das etapas de criação de uma imagem, pode-se relacioná-los com o currículo e com o desenvolvimento da criança e do jovem, criando uma unidade e uma coerência na prática da arte em sala de aula. No presente caso, tem-se como pano de fundo o currículo da pedagogia Waldorf,¹ reconhecendo que, todavia, esta visão poderá inspirar outras práticas pedagógicas.

¹ A pedagogia Waldorf é inspirada na antroposofia, uma corrente filosófica inaugurada por Rudolf Steiner (1865-1929), pensador austríaco, que produziu vasta obra acerca de sua visão de mundo, baseada no pensamento de filósofos como Platão, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, e também de pensadores de cunho romântico, como Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller e Arthur Schopenhauer.

Os elementos das artes plásticas e suas qualidades básicas

No livro *Ponto, linha e plano*, Wassily Kandinsky (1970) apresenta quatro elementos visuais básicos: o ponto, a linha, a superfície e a cor. Já Fayga Ostrower (1983), no livro *Universos da arte*, apresenta cinco elementos visuais: a linha, a superfície, o volume, a luz e a cor. Da união das ideias desses dois artistas chegamos a seis elementos das artes plásticas: o ponto, a linha, a superfície, a cor, a luz/sombra e o volume.

Esses seis elementos são o vocabulário do artista plástico que, modificados pelos qualificadores textura, direção, intensidade, localização espacial, tamanho, ritmo, velocidade, densidade etc., serão a base de toda a expressão artística.

O ponto

“O ponto geométrico é um ser invisível” (KANDINSKY, 1970, p. 35). Não possui dimensão e, portanto, é imaterial. Ele é a forma mais concisa, concentrada e absoluta possível, de onde tudo se origina. É o grande UM de onde tudo nasce. É indivisível, não conhece a polaridade, é a unidade, o todo. Coloca-se no plano ou no espaço sem indicar movimento, ao contrário, marca uma localização estática com precisão absoluta. Sua tensão concêntrica enfatiza sua estabilidade e o estar fechado em si mesmo. Não revela nenhuma tendência e é como um mundo isolado do seu em redor, quase que eliminando o fator tempo de sua execução e percepção. Ele é imediato. O ponto é o centro de onde tudo irradia. É o cerne. É a referência máxima sem nenhuma ambiguidade.

A linha

Linha é movimento. As origens dinâmicas da linha ficam ressaltadas nas colocações de Phillipe Sers, na introdução do livro de Kandinsky (1970), em que a linha é descrita como “uma força exterior (que) pode forçar o ponto numa direção, destruindo a sua tensão concêntrica, fazendo dele um ser novo,

submetido a novas leis” e de como ela possui como “característica essencial a intervenção de uma ou de várias forças exteriores que permitem a passagem do estático ao dinâmico” (KANDINSKY, 1970, p. 11).

A linha é dinâmica, interessada no seu em redor e tem relação ativa com ele, bem diferente do ponto que se “fecha em si” e mantém a tensão e a força do seu centro. A força da linha está no seu movimento, e também na relação que cria com o seu entorno. Poderíamos até mesmo dizer que linha é puro movimento e que, no seu movimento, nos aponta uma direção. São como setas nos dirigindo para um ou outro lado (OSTROWER, 1983).

Na sua essência, a linha possui apenas duas formas de se expressar: como reta ou como curva. A linha reta é rápida, focada na sua direção, no seu lugar de chegada, nada a desvia da sua meta. A curva sonha, se perde, dança, é imprevisível e requer energia para realizar seus meandros.

A superfície

A superfície é o suporte, a base onde os outros elementos podem se manifestar. A superfície é extremamente generosa e se doa para que os outros elementos da arte possam se expressar, e normalmente “desaparece” para a nossa consciência. Ela é o primeiro elemento a ter uma realidade concreta, na sequência ponto, linha e plano. A linha e o ponto são imateriais, enquanto que a superfície pode ser tocada (OSTROWER, 1983).

Num certo sentido, ela é tão absoluta quanto o ponto. O ponto, na sua contração máxima, representa a unicidade e o todo. A superfície é o avesso do ponto: na sua expansão máxima, também representa o todo. O todo expandido, o universo inteiro. A superfície e o ponto se encontram na sua polaridade máxima: o infinitamente pequeno e o infinitamente grande.

A luz e a escuridão

Quando falamos de luz e escuridão, falamos de polaridade. Luz/branco, escuridão/preto são opostos extremos que sempre caminham juntos, pois precisam um do outro para se revelarem. O branco irradia e se expande, o preto recua e contrai.

Luz e escuridão são vivências primordiais e básicas da nossa existência: o acordar e o adormecer, o dia e a noite. A alternância e harmonia entre eles garantem nossa saúde e bem-estar. Como Nathan Cabot Hale tão bem expressa:

Estar acordado e estar dormindo são funções vitais das quais derivamos nosso entendimento básico de luz e escuridão. Quando vamos dormir, mudamos nossa relação com o mundo totalmente e retornamos a um estado primitivo de ser, o estado a que chamamos de inconsciência. No sono, nossa relação com a gravidade e levitação é alterada, ao invés de lutar contra a força da gravidade, nós nos entregamos a ela e descansamos na escuridão. Quando o dia chega nós nos levantamos novamente e procuramos pela luz. Nossa vida se alterna entre luz e trevas. Nenhum organismo vivo pode sobreviver a uma quebrada alternância natural entre luz e escuridão, acordar e adormecer. Luz e escuridão fazem parte da nossa estrutura e do nosso ser. (HALE, 1993, p. 227.)

Entre a polaridade do preto e do branco existem as inúmeras gradações de cinzas que fazem a ponte entre os extremos.

A cor

Quando entramos em contato com o mundo das cores na sua qualidade arquetípica, deparamo-nos com a beleza e harmonia dos tons e matizes coloridos. Penetramos em um mundo insubstancial, flutuante, fugaz. A cor, em si, não tem existência material. Quando se liga ao mundo natural, “presa” a um objeto, é que a cor pode mostrar seu caráter cambiante: pode permanecer inalterada por muito tempo (como no reino mineral), ou mudar rapidamente (como no reino vegetal). “Cor na natureza não é apenas uma expressão da superfície, mas é relacionada com os processos internos das coisas, uma folha que se tornou amarelada, nos conta da sua idade e do seu envelhecimento.” (HALE, 1993, p. 260.)

O poeta e filósofo J. W. Goethe desenvolveu uma rica teoria das cores e mostrou como estas têm características e personalidades próprias. Segundo Mayer (1972), é comum tendermos a sentir o azul como calmo, pacífico, frio, acolhedor; o vermelho como ativo, agressivo, poderoso, caloroso, vivo, corajoso; o amarelo como ágil, brilhante, fugaz, luminoso, irradiante.

O volume

No trabalho com o elemento volume, adentra-se no âmbito tridimensional, que pode ser vivenciado tanto no espaço vazio quanto pelas massas. O espaço tridimensional é aquele que habitamos, no qual nos movimentamos e com o qual nos relacionamos de maneira íntima. Tocamos os objetos, sentamos, deitamos sobre eles, comemos neles, nos protegemos em nossas casas, viajamos em nossos carros. Os reinos que compõem o nosso mundo: mineral, vegetal, animal e humano são volumes à nossa volta. Volume é o elemento mais concreto, mais aterrado, físico, fortemente ligado ao tato e às nossas percepções de movimento e equilíbrio.

O elemento volume possui duas expressões básicas: ou ele é côncavo (vazio, espaço, buraco, vãos, cavidades, valetas) ou convexo (cheio, massas, saliências, protuberâncias, lombadas). Quando essas duas tendências básicas se anulam, surge a superfície plana.

O caminho do simples ao complexo como princípio universal de desenvolvimento

“Consequências enormes surgem de pequenos princípios.” (JÜNEMANN; WEITMAN, 1999, p. 28).

Em busca de um referencial para a compreensão do processo criativo e seu desenvolvimento, serão observadas as narrativas de diferentes mitos e concepções sobre a evolução. Com essa abordagem, tenta-se destacar princípios processuais comuns a essas narrativas, deixando de lado as possíveis e amplas discussões que podem ter como objeto o conteúdo destas. Serão enunciadas, a seguir, citações retiradas de textos representativos da cosmovisão de diversas culturas e povos, de tempos passados e presentes. Primeiramente, têm-se quatro narrativas de textos tradicionais relacionadas ao primeiro momento da criação:

No princípio Deus criou o céu e a terra. A terra era sem forma e vazia e a escuridão pairava sobre a face do abismo. *Genesis 1*. (CAMPBELL, 1988.)

No princípio havia apenas escuridão por todos os lados, escuridão e água. E a escuridão se adensava em alguns lugares e depois se dispersava, se juntava e se separava. E o espírito de Deus se movia sobre a

face das águas. E Deus disse faça-se a luz. *Canção do mundo, de uma lenda dos índios norte-americanos Pima*. (CAMPBELL, 1988.)

No princípio havia apenas o grande ser, refletido na forma de uma pessoa. Refletindo-se não encontrou nada senão a si mesmo e sua primeira palavra foi: isto sou Eu. *Upanishad indiano*. (CAMPBELL, 1988.)

Antes do princípio, não havia nada – nem terra, nem paraíso, nem estrelas, nem céu- existia apenas o mundo feito de névoa, sem forma e sem contorno, e o mundo feito de fogo, eternamente em chamas. Ao norte ficava Niflheim, o mundo escuro. Nele onze rios venosos cortavam a névoa... Ao sul ficava Muspell. Muspell era fogo. Tudo lá ardia e queimava. Muspell era brilhante, e Niflheim, cinzento... A terra ardia com o calor ruidoso da fornalha de um ferreiro. Não havia terra sólida, não havia céu. Nada além de fagulhas e jatos de calor, rochas derretidas e brasas. (GAIMAN, 2017, p. 27.)

Entre Muspell e Niflheim havia o vazio, um lugar sem forma, uma lacuna de nada. *Mitologia nórdica*. (GAIMAN, 2017, p. 28.)

Como se pode observar, esses relatos de diferentes épocas e diferentes lugares apresentam similaridades no que se refere ao processo inicial da criação do mundo: um desenvolvimento que se deu a partir de algo muito simples, básico e latente de possibilidades. O mundo é apresentado como amorfo, inconstante e não definido, onde se pode perceber apenas manifestações de luz, escuridão, calor, frio e som, em meio a um ambiente que, na maior parte das vezes, é descrito como o grande e infinito vazio.

Apontando na mesma direção, Rudolf Steiner (2009) apresenta uma imagem do desenvolvimento cósmico ocorrendo em etapas. A primeira fase é descrita como uma etapa em que há um vazio infinito, onde não há tempo nem espaço; o que vai se tornar perceptível são zonas de mais calor ou menos calor. Na segunda etapa, aparecem luz, gases, direções espaciais de irradiar para a periferia e refletir de volta, o dentro e o fora que criam a primeira aparição de um espaço bidimensional.²

² Em diversas obras, Rudolf Steiner apresenta sua cosmovisão, descrevendo, primeiro, quatro grandes etapas evolutivas, denominadas antigo Saturno, antigo Sol, antiga Lua e Terra. (STEINER, 1994; 2009.)

Quando se passa para a descrição científica moderna, apesar do uso de outra linguagem, o início do universo também é apresentado com um acontecimento que parte de algo reduzido e que se expande, que parte de energia, gases e calor para depois chegar a formas mais complexas de matéria e, posteriormente, de vida. A teoria do *Big Bang*, por exemplo, considerada nesse contexto na sua narrativa sequencial, postula que, há bilhões de anos, toda a matéria que constitui o universo estava concentrada em um único ponto e, a partir de uma grande explosão, inicia-se o que chamamos de matéria, energia, espaço e tempo (HAWKING, 2000).

No que se refere ao estudo sobre o início da vida, o processo também é descrito como algo que se dá do simples para o complexo.

Ernst Haeckel (2004), biólogo do final do séc. XIX, corrobora essa percepção com o trabalho de classificação das formas orgânicas. Para ele, existe um princípio ordenador para a diversidade das formas orgânicas, e este princípio mostra um crescente constante de complexidade. De acordo com sua interpretação, as estruturas básicas da vida orgânica, ou seja, as células, arranjam-se em configurações cada vez mais complexas, e a diversidade do mundo vivo é ordenada ao longo de uma linha descendente, que pode ser traçada de volta para uma forma primordial, básica e simples.

Quando se avança na observação dos relatos da cosmogênese, percebe-se que, depois dessa fase inicial, cheia de energia e possibilidades, passa-se para um segundo momento da criação do mundo, em que há o surgimento de planetas e dos elementos químicos necessários para possibilitar a vida (HAWKING, 2000). As paisagens se formam e se organizam e já se pode falar dos quatro elementos terra, água, ar e fogo. Aparece de maneira marcante a separação do céu e da terra e do que está acima e abaixo. Apesar do uso de linguagens e de imagens diferentes, o cerne das descrições a seguir continua semelhante:

Havia um grande espelho d'água, presidido pela Grande Serpente. A Estrela da Manhã lançou uma bola de fogo na serpente fazendo com que esta fugisse para baixo das ondas. Quando o fogo atingiu a água, uma quantidade suficiente de água secou, revelando terra e rochas. A partir desses materiais, a Estrela da Manhã jogou uma pedrinha no mar do caos, e ela se transformou na terra. Quando a terra estava no seu local adequado, Tirawa apontou quatro deuses inferiores para adminis-

trá-la. Eles eram o Leste, o Oeste, o Norte e o Sul. Eles se deram as mãos na margem do grande oceano na terra, e uma massa sólida emergiu. *Mitologia norte-americana, Índios Panwee* (BIERLEIN, 2003, p. 75.)

O Caos era com um ovo de galinha. As partes do ovo se separaram no Yin e no Yang, as essências feminina e masculina de todas as coisas. As partes mais leves subiram até o topo, se transformando no céu, enquanto as partes mais pesadas se tornaram a terra e o mar. Deste ovo também veio o gigante Pangu. Pangu cresceu cerca de três metros por dia durante dezoito mil anos, até que sua altura preenchesse o espaço entre a terra e o céu. Então Pangu morreu. Com sua morte seu corpo se decompôs e seu estômago formou as montanhas centrais; seus olhos, o Sol e a Lua; suas lágrimas os rios; seu hálito vento; e seus ossos os metais e pedras. Seu sêmen se transformou em pérolas, e seu tutano em Jade. *Mitologia chinesa*. (BIERLEIN, 2003, p. 69.)

E disse Deus: Haja firmamento no meio das águas, e separação entre águas e águas. Fez, pois Deus, o firmamento e a separação entre as águas que estavam debaixo da expansão e as águas que estavam sobre a expansão; e assim foi. E chamou Deus à expansão Céus, e foi a tarde e a manhã, o dia segundo. Ajuntem-se as águas debaixo dos céus num lugar, e apareça a porção seca; e assim foi. E chamou Deus à porção seca Terra; e ao ajuntamento das águas chamou Mares; e viu Deus que era bom. (Gênesis, Bíblia Sagrada, 2008.)

A ciência moderna também descreve uma fase de preparação para o surgimento da vida e de formas mais complexas. Percebe-se uma situação ainda maleável, em que a paisagem está se organizando através da ação dos elementos químicos. Os quatro elementos fogo, ar, água e terra têm papel destacado na descrição dessa etapa, e percebe-se que o foco está na formação do reino mineral.

A Terra, ainda em processo de resfriamento, era então destituída de vida... As nuvens de vapor que a circundavam já tinham se condensado e formado mares de água fervente. Os vulcões ativos eram abundantes, vomitando lava e cinza... Tempestades magnéticas de extrema vio-

lência varriam as nuvens e bombardeavam a terra e o mar com faíscas elétricas. (ATTENBOROUGH, 1990, p. 19.)

Finalmente chegamos à terceira etapa dos relatos da criação do mundo, em que é apresentada a criação dos reinos vegetal, animal e humano. Aqui temos a explosão da vida e de suas formas variadas.

Oxalá foi enviado à terra para plantar árvores, incluindo a primeira dendezeira. Olorum fez a chuva cair do céu para molhar as sementes que cresceram até formar uma grande floresta. No céu, Olorum começou a formar as primeiras pessoas. Elas foram formadas a partir da terra por Oxalá, mas só Olorum, o Ser Supremo poderia dar-lhes vida. Mitologia africana, Iorubás. (BIERLEIN, 2003, p. 65.)

Depois de ter o seu olho, Rá começou a chorar. Os seres humanos foram criados a partir de suas lágrimas. Hathor, o Olho de Rá, irritou-se porque não estava ligada ao corpo dele. Assim, Rá achou um ponto para ela na sua testa. Então Rá criou as serpentes, e as outras criaturas vieram delas. Mitologia egípcia (BIERLEIN, 2003, p. 66.)

Desta vez ele decidiu separar a terra e o céu ficando de ponta cabeça e empurrando com os seus pés, de modo similar ao crescimento de uma árvore. Seus ombros tocaram Papa (Mãe Terra) e seus pés tocaram Rangi (Pai Céu), e lentamente ele os afastou. As árvores ainda separam o céu e a terra do mesmo modo. Os pais dos deuses gritaram e rugiram enquanto eram separados. Mas enquanto o espaço entre eles aumentava, luz e trevas eram separadas. Agora havia espaço para os deuses, para que árvores altas crescessem, e para que os humanos e animais se multiplicassem. Mitologia polinésia, Nova Zelândia. (BIERLEIN, 2003, p. 74.)

David Attenborough (1990) descreve no seu livro *A Vida na Terra*, como a vida foi evoluindo da água para a terra e das formas mais primitivas para as mais complexas, e de como, mais tarde, com as condições certas para saírem do mar, os primeiros animais a habitarem a terra seca foram os anfíbios. Alguns anfíbios desenvolveram ovos com casca que eram capazes de sobreviver sem estar imersos em água e cortaram os laços com esta, alguns desenvolvendo-se nos primeiros répteis. Depois surgiram as aves, que foram capazes

de desenvolver calor próprio, e, por fim, os mamíferos, que foram capazes de gestar os filhotes dentro do corpo.

Resumindo, pode-se dizer que, nessas descrições da criação do mundo, sejam elas mitológicas, religiosas ou científicas, têm-se uma certa sequência de acontecimentos, que mostram que a criação se dá a partir de elementos básicos e primordiais, que se combinam e vão se tornando mais definidos e materializados ao longo do processo.

Pode-se esquematizar essa sequência de acontecimentos da seguinte maneira:

1. Momento de concentração de energia, em que não há espaço, tempo e forma.
2. Manifestações de movimento, pulsação, luz, escuridão, calor, frio e som, em meio a uma situação de tempo muito longa.
3. Separação da luz e das trevas em mitologias ou, na ciência moderna, o aparecimento do gás Hidrogênio e do gás Hélio, que irradiando em explosões de energia causam o aparecimento das primeiras estrelas e galáxias.
4. Surgimento de elementos químicos mais pesados, da matéria sólida e de planetas.
5. No desenvolvimento do planeta Terra, a separação dos elementos mais pesados para baixo e dos mais leves para cima. Nas mitologias, fala-se da separação das águas de cima das águas de baixo.
6. Separação das águas e das terras.
7. Surgimento dos vegetais, animais e seres humanos.

Podemos, agora, dividir a sequência de acontecimentos anterior em três grandes grupos:

1. Etapas primordiais, que chamaremos de “fase da essência”, em que tudo ainda é indefinido, em que temos a expressão de forças, energias em estado latente e que não representam algo figurativo por excelência. Aqui, estamos lidando com as forças que criam o mundo, onde tudo pode vir a acontecer, todas as possibilidades se acham concentradas ao mesmo tempo em que estão totalmente disponíveis para se transformar naquilo a que forem direcionadas. Percebemos a maleabilidade com que essas forças e energias podem ser usadas, a potencialidade criativa e a capacidade

de se permanecer por muito tempo nesse estado latente. Esse momento é definido por manifestações como luz, escuridão, calor, frio, gás e vibração/som. Podemos caracterizar essa fase como ainda cósmica.

2. Etapas da formação dos quatro elementos e da insinuação de seus derivados: calor e fogo (fogueiras, vulcões, sol e estrelas), ar (vento, nuvem, tempestades), água (mar, rios, lagos), terra (montanhas, rochas), que chamaremos de “fase do ambiente”. Nesta fase, os quatro elementos começam a definir a paisagem, o mundo que nos circunda, criando uma sensação de peso e leveza, de “em cima” e “em baixo”, que são direções espaciais que definem a percepção do ponto de vista terreno e não mais cósmico.
3. Etapas da criação dos reinos mineral, vegetal, animal e humano, que chamaremos de “fase da figuração”, em que se tem a definição das formas, do sexo e das especificidades.

Michael Martin resume de forma poética essa sequência de acontecimentos:

Da unicidade de uma treva universal surge a polaridade primordial entre luz e treva, que se espelha e se intensifica em todos os seguintes fatos evolutivos da Criação: o mais sutil se desprende do mais denso; o primeiro se amplia, se estende, ascende clareado; o outro se condensa, descende escurecido. Disso se formam o âmbito celeste e o terrestre. E as separações continuam em relação ao líquido e ao sólido, com todas as consequências para os reinos da natureza. (MARTIN, 1993, p. 243.)

Tendo-se extraído, das narrativas e cosmovisões apresentadas, alguns princípios evolutivos, a próxima seção tratará da utilização destes princípios como base para a criação de uma imagem no contexto da educação artística.

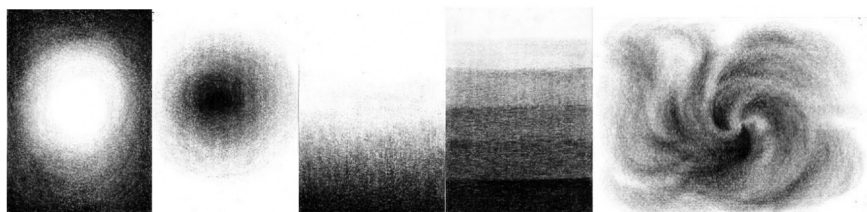
A formação da imagem e a pedagogia Waldorf

Na sua jornada de surgimento, uma imagem passa por um processo que segue o princípio arquetípico de criação visto na seção anterior e, assim como aquele princípio, este processo pode ser dividido em três etapas, que chamaremos de: essência ou elemento puro, ambiente e figuração.

1. Essência ou elemento puro

Etapa em que o elemento plástico se expressa em sua essência básica, e não há preocupação em representar nenhum objeto ou forma figurativa além do elemento em si.

Figura 1 – Exercícios com as qualidades básicas de branco e preto.



Nesta fase, quando trabalhamos com a essência da linha, da cor, da luz e escuridão e do volume estamos lidando justamente com as forças que criam o mundo, na sua expressão mais básica, potencializada, poderosa e aberta; não com o que foi criado, mas com as forças que criam. Vamos trabalhar com valores como contração e expansão, escurecer e irradiar, dissolver e contrastar, fluir e delimitar.

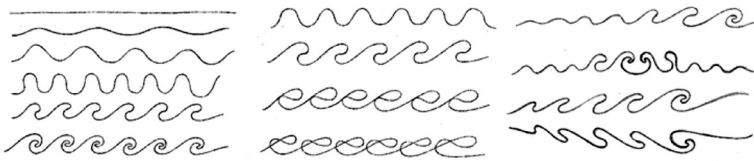
Kandinsky (1970) chama esse nível de abstrato. O significado da palavra abstração (*abs*: para fora, e *tração*: tirar, puxar, arrancar) é o ato de trazer para fora a qualidade essencial de algo.

Também podemos perceber, através do estudo do princípio arquetípico de criação, que quanto mais perto da sua gênese, mais simples as coisas são; a complexidade nasce da combinação dos elementos primordiais. Portanto, se tomamos o elemento linha como exemplo, na sua essência, ela se apresenta de apenas duas maneiras: ou como reta ou como curva. Todas as expressões possíveis da linha se reduzem a essas duas características.

O trabalho com a essência básica da linha acontece, então, quando retas e curvas e suas infinitas combinações podem se expressar livremente.

Dentro da pedagogia Waldorf, a atividade do desenho de formas ou desenho dinâmico, realizada desde o primeiro ano escolar (STOCKMEYER, 1985), pretende justamente trabalhar com a linha como força e movimento, com as formas básicas da linha, que são as curvas e as retas de modo ainda livre da figuração.

Figura 2 – Desenho de formas.



Steiner diz que “antes que se procure reproduzir um objeto do mundo exterior, é preciso despertar uma sensação da forma pura, não objetiva” (apud BUHLER, s. d., p. 3). Steiner, na sua proposta pedagógica, quer proporcionar às crianças um encontro com a personalidade da linha como movimento, energia e expressão das forças criadoras da natureza, antes que ela se prenda ao compromisso com a figuração.

Buhler coloca que:

Neste primeiro desenhar não se trata de uma reprodução fiel de uma forma vista ou imaginada, mas da sensação, do “sentir” de uma forma que está nascendo. É neste sentido que Goethe diz: “constitui a tarefa da arte a imitação não da natureza criada, mas da natureza que cria.” Não convém partir da forma pronta, mas da forma-em-formação, do movimento, o qual sempre é a manifestação de algo vivo, de algo que recebe seus impulsos de um querer no qual está a origem e o primeiro germe de tudo que evolui. (BUHLER, s.d., p. 3).

É a linha pura, na sua essência não figurativa, que vai nos permitir entrar em contato com as forças criativas e criadoras da natureza.

Isso também é verdade quando tomamos a cor como exemplo. É interessante notar que:

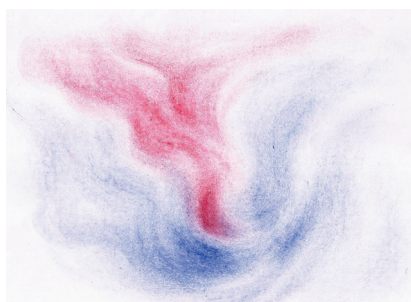
Na natureza as cores aparecem coladas a objetos. No entanto a cor tem uma vida própria que não tem nada a ver com cores nos objetos. A arte pode liberar esta vida. Os pintores revolucionários impressionistas do século dezenove seguiram este caminho de libertar a cor. O grande mérito que tiveram foi o de redescobrir a cor em suas pinturas e libertá-la da compulsão das formas naturalistas. A cor foi reconhecida como uma essência criativa com um poder interno de testemunhar a singularidade de sua própria vida. (JÜNEMANN; WEITMANN, 1999, p.181.)

Cézanne disse: “Para um artista as cores por si mesmas são verdadeiras. Numa primeira instância uma imagem... não deveria representar nada além de cores.” (JÜNEMANN; WEITMANN, 1999, p.181.)

Na pedagogia Waldorf, todo início de trabalho com determinado elemento plástico deverá ser feito com exercícios que possibilitem o entendimento da essência e qualidade de cada um deles, assim como o domínio da sua expressão. Devem ser exercícios que fiquem no âmbito do elemento puro.

Para apresentar, então, as qualidades do elemento puro, no caso da linha, trabalhamos com o desenho de formas ou com exercícios de expressividade da linha; no caso das cores, com histórias em que as cores (vermelho, azul, amarelo e suas combinações) são os personagens, e a referência ao mundo objetivo é mínima; no caso da luz e da treva, com exercícios de preto e branco em degradês e contrastes; no caso do volume, com côncavo e convexo em exercícios em que se exploram o cheio e o vazio.

Figura 3 – História de cores: um vermelho mergulha num azul.



Mas, embora a etapa do elemento puro seja ainda indefinida e aberta, ela já aponta para a possibilidade de tudo o que surgirá mais tarde, “assim como se pode observar como um destino individual já começa a se revelar na maneira como uma criança (pequena) começa a apoiar o seu pé no chão, ou em como a criança começa a dobrar os seus joelhos, ou como ela começa a usar seus dedos.” (STEINER, 2015.)

E, assim como a criança revela o seu ser e o que traz como possibilidade latente em pequenos gestos na sua primeira infância, a maneira como escolhemos apresentar o elemento puro será a baliza para o que a imagem será no futuro. Se queremos representar uma floresta, precisamos trabalhar com o

surgimento de verdes e não de vermelhos; se queremos um céu e mar, teremos que usar azuis na primeira etapa e não verdes ou marrons.

Se permitimos que o elemento nos conduza, sem impor nada que não seja algo que venha dele mesmo, esse elemento em liberdade acionará a nossa fantasia e nos levará para uma figuração muito superior e mais rica do que a que tínhamos imaginado previamente.

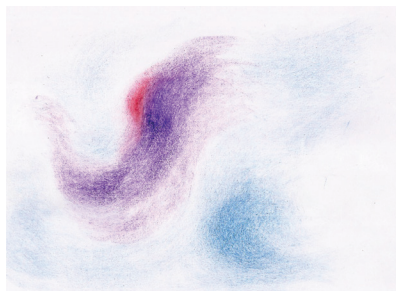
“Tais exercícios ‘sem objeto’, sem figuração, que não seguem nenhum modelo da natureza e sim, apenas sua própria lei, oferecem à fantasia um amplo espaço para se desenvolver” (MARTIN, 1993, p. 135.) e são de suma importância para os primeiros anos do ensino fundamental.

“Da mesma maneira como durante os três primeiros anos da criança as ‘fundações’ estão sendo colocadas para o todo da configuração e vida interior da pessoa” (STEINER, 2015), iniciar a criação de uma imagem com o elemento puro é a fundação para o trabalho figurativo.

Rudolf Steiner orienta os professores para que a figuração nasça do elemento puro, do gesto do elemento, quando ele diz:

Vocês chegarão à figuração se permitirem que a fantasia das crianças trabalhe. Vocês precisam deixar que esta figuração nasça das cores. Vocês podem falar com as crianças diretamente na linguagem das cores. Pensem quão estimulante não seria que elas compreendessem quando vocês dizem: aqui está um lilás charmoso e, no seu pescoço, se senta um camarada vermelho pequeno e atrevido; no fundo se encontra um azul manso e humilde. Se as cores se tornam tão concretas como objetos, elas ajudarão o desenvolvimento da alma. (STEINER apud STOCKMEYER, 1985, p. 199.)

Figura 4 – História de cores: o charmoso lilás e seu camarada vermelho.



Paul Klee também aponta a importância de uma vivência mais pura da forma: “Não é a forma, mas o seu aparecimento, a maneira como ela nasce. Não se deve pensar na forma, mas em sua formação, no caminho, em sua relação com a ideia original. É preciso ir do modelo à ideia, pois isso nos proporcionará uma visão das forças criadoras.” (KLEE apud BUHLER, s.d., p. 4.)

Em outras palavras: “O nosso criar só se torna artístico quando nós procuramos mergulhar nas forças criativas do nosso mundo, por meio de cuja atividade surgiu tudo o que nos rodeia e o que nós mesmos somos.” (MARTIN, 1993, p. 180.)

Figura 5 – Padrões de crescimento, água, vórtex.



Resumindo, então: quando trabalhamos com o elemento puro, a nossa imagem será abstrata, não figurativa. Mas, mesmo se nosso objetivo for chegar à figuração, a primeira etapa para a formação dessa imagem figurativa deverá ser a da expressão da qualidade e do gesto do elemento puro. Essa primeira etapa será a base de onde a figuração nascerá mais tarde. Um cavalo saltando nascerá, por exemplo, de uma cor laranja que faz um gesto “saltitante” no papel.

Figura 6 – Cavalos que nascem do gesto da cor.



1. Ambiente

Esta é a etapa do início da paisagem e da criação de atmosferas, em que se está em contato com os quatro elementos da natureza: fogo, ar, água e terra, que são a base construtiva para o mundo que nos cerca e, portanto, de toda a figuração. Sai-se do elemento plástico puro e entra-se naquilo que será o suporte para a forma.

Quando passamos para esta segunda etapa, o elemento puro, que anteriormente foi representado em gestos e qualidades, começa a se organizar no espaço do papel (ou tridimensionalmente, quando se trabalha com o elemento do volume), começa a ganhar peso e certa definição. Ainda não se chega à figuração propriamente dita, mas já aparece uma configuração mais terrena, com densidade e leveza, sensação de terra e céu, um certo “perfume” de paisagem. Nesta etapa da criação de ambiente, começamos por estabelecer um sentido de peso e leveza; a parte inferior do trabalho normalmente é mais pesada, e a superior, normalmente mais leve, pois é assim que vivenciamos o estar no nosso planeta, terra abaixo e céu acima.

Figura 7 – Início da paisagem: peso e leveza.



Temos, expressa nas colocações anteriores, a ideia de Aristóteles que dizia que:

toda a matéria do universo se compunha dos quatro elementos básicos: terra, água, ar e fogo. E que estes elementos atuavam através de duas forças: gravidade, tendência da terra e da água para afundar; e leveza, tendência do ar e do fogo para subir. Esta divisão dos conteúdos do universo em matéria e força ainda é usada até hoje. (HAWKING, 2000, p. 97.)

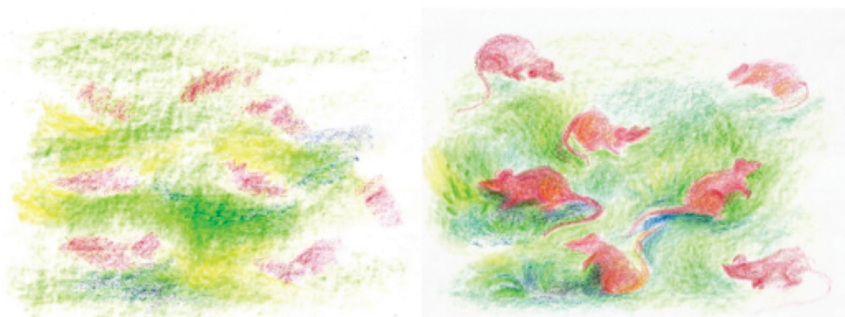
São movimentos como fluir e estancar, adensar e transluzir que possibilitarão a construção e expressão destes quatro elementos e de seus derivados: chuva, neblina, fumaça etc.; elementos que, na representação artística, ajudam a caracterizar o ambiente onde a figuração nascerá.

Os peixes nascerão do movimento da água e das ondas, os pássaros nascerão do movimento do ar, do vento, ou seja, “das estruturas do ambiente nasce o ser pássaro assumindo forma independente. Assim, o próprio voar pode tornar-se visível; a ‘realidade’ é reproduzida de modo mais completo do que o que se revela à simples observação do pássaro em voo.” (MARTIN, 1993, p. 171.), porque, ao contrário da realidade natural, podemos, na arte, tornar o ar visível.

Figura 8 – Aves que nascem do ambiente criado pela linha.

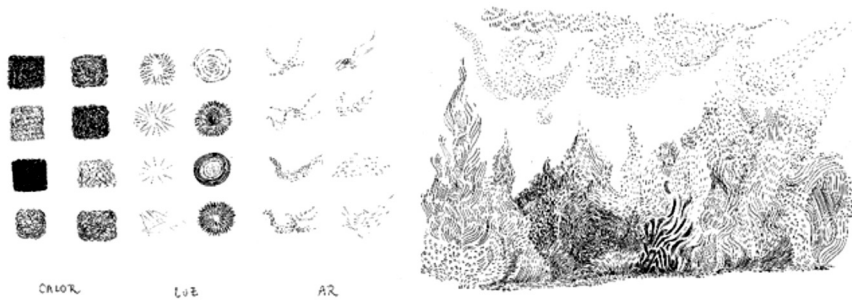


Figura 9 – Camundongos que nascem do ambiente criado pela cor.



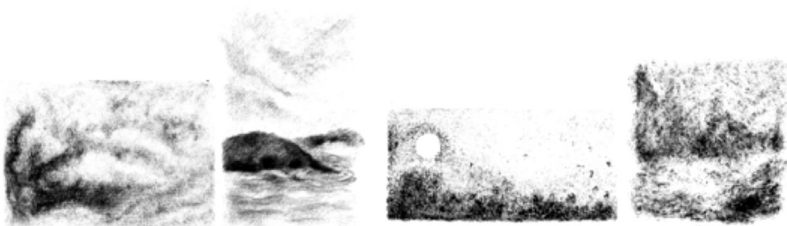
Nesta etapa do trabalho, a textura, que é um qualificador dos elementos plásticos, ou seja, os altera expressiva e qualitativamente, tem muito a contribuir. Uma textura aerada, aberta, leve caracteriza o ar; uma textura mais lisa, com brilho, trabalhada com ênfase na horizontal caracteriza as águas serenas de um lago. Podemos criar texturas que expressem calor, luminosidade, vegetais, dentre outras.

Figura 10 – Texturas.



Caso se permaneça só nesta etapa, sem avançar para a figuração, o trabalho não será completamente abstrato, pois já percebemos a indicação de forças que reconhecemos na natureza ao nosso redor, mas não será ainda figurativo por excelência.

Figura 11 – Ambientes.



2. Figuração

No trabalho com a figuração, os elementos plásticos são usados para que paisagens e figuras sejam representadas. Eles estão a serviço da apresentação de algo que vai além deles mesmos, a serviço da construção de objetos.

Quando se foca na representação figurativa, desenvolve-se a capacidade de transformar o que é realidade imediata e visual em representação de conceitos abstratos; uma árvore desenhada no papel é uma abstração da árvore vista na natureza. Esta é uma etapa que tem um aspecto mental bem marcado, uma vez que uma representação é sempre uma abstração da realidade.

Fayga Ostrower esclarece isso quando diz: “... no fundo, as linhas nascem do poder de abstração da mente humana, pois não há linhas corpóreas no espaço natural. Sem dúvida, percebemos a linha do horizonte assim como percebemos linhas em figuras humanas ou em rostos. Mas, fisicamente, estas linhas não existem.” (OSTROWER, 1983, p. 67.)

Nesta fase, chega-se à representação de um objeto, que se encarna e se revela. Enquanto na primeira etapa tudo pode e está para acontecer, aqui se chega ao fim do processo.

Figura 12 – Essência, ambiente e figuração em preto e branco.

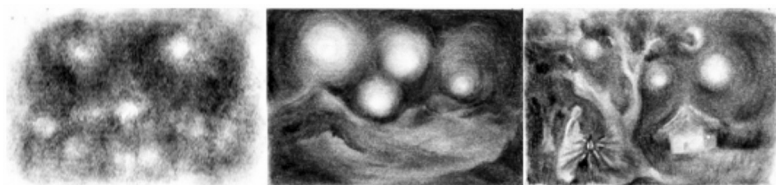


Figura 13 – Essência, ambiente e figuração em cores.

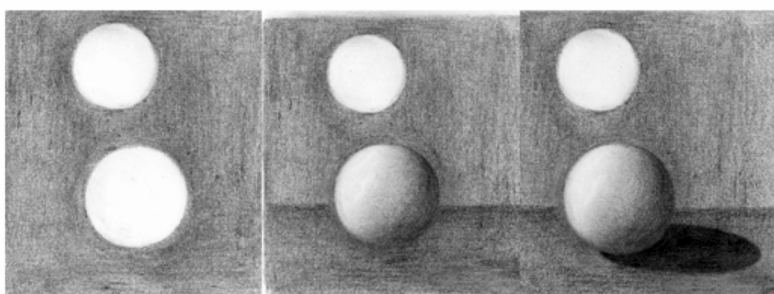


Nesta terceira etapa, quando se chega ao trabalho mais sistemático com a figuração, há uma série de competências que precisarão ser conquistadas pelas crianças e pelos jovens para que essa figuração possa ser expressada de maneira correta; são capacidades bem mais mentais e menos focadas na vivência ou nos sentimentos. Na pedagogia Waldorf, é indicado que, no sexto ano escolar, estude-se a projeção de sombras: como um objeto, que está sendo iluminado, tem sua sombra projetada numa superfície na qual ele está apoiado ou que se encontra atrás ou ao lado dele. Também se estuda o jogo de luz e sombra no próprio objeto.

Tanto essa modelagem de luz e sombra no objeto como a projeção da sombra criam uma sensação de volume e espacialidade, a representação se

torna mais terrena, mais encarnada, mais sólida. Vê-se no exemplo a seguir como um círculo ganha o status de esfera quando se trabalha o jogo de luz e sombra sobre ele em oposição ao círculo branco que permanece bidimensional.

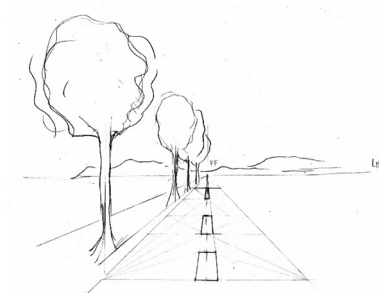
Figura 14 – Projeção de sombra-esfera.



Na pedagogia Waldorf, no sétimo ano, estuda-se a perspectiva linear que dará à construção espacial da imagem uma realidade como a que percebemos ao nosso redor. Esse estudo requer uma grande capacidade de abstração, habilidade mental para imaginar a construção dos objetos e ainda um controle manual mais refinado dos instrumentos de trabalho: régua, lápis fino, esquadros, de maneira que o trabalho seja limpo e preciso.

Junto com a habilidade adquirida em relação ao uso da luz e sombra, a perspectiva linear ajudará a criar a ilusão de um espaço tridimensional numa superfície bidimensional.

Figura 15 – Perspectiva linear.



A partir do nono ano escolar, por volta dos quinze anos de vida, de posse desses conhecimentos, os jovens podem se colocar diante de uma paisagem

ou de uma natureza morta e fazer desenhos de observação, pois “é depois da puberdade que trabalhamos com as forças do julgamento e nas imagens mentais dos adolescentes.” (STEINER, 2015.) É uma experiência muito diferente daquela do elemento puro. No desenho de observação, será necessário julgar distâncias e proporções, analisar e comparar tonalidades de luz, sombras e cores, planejar enquadramento e composição.

Conclusão

Pode-se dizer, então, que na trajetória artística ao longo dos anos escolares, a criança, partindo do elemento puro, foi adquirindo as habilidades necessárias para a reprodução dos fenômenos observáveis e reais da natureza. Martin (1993) resume essa trajetória na sequência a seguir:

1. Vivência interior do mundo das formas através do elemento puro e das formas que fazem parte da memória.
2. Redescobrimto dessas formas no espaço exterior (quarto/quinto ano), “acordar” para as formas do ambiente circundante.
3. Representação tridimensional de formas de objetos e sua inserção no espaço por meio da luz e, especialmente, por meio da projeção de sombras (sexto ano).
4. Localização pessoal do ser humano, (sétimo ano, perspectiva linear: ela determina a aparência das formas no espaço).
5. Desenho temático frente à natureza (a partir do oitavo ano).

Assim como para o ser humano em desenvolvimento, “as forças da imagem mental amadurecem gradualmente e precisam ser preparadas muito antes do seu próprio tempo” (STEINER, 2015), assim também é com a criação de uma imagem: a figuração nascerá depois de um cuidadoso processo de preparação, gestado pelo trabalho com a essência pura dos elementos plásticos e depois com o trabalho de ambientes.

Este é o caminho proposto por Rudolf Steiner, tanto para o trabalho ao longo do currículo como para a criação de uma imagem: que se trabalhe, inicialmente, com o elemento puro, em que a criança entrará em contato com as forças criativas e criadoras da natureza, as mesmas forças que estão atuando

nela como ser humano em desenvolvimento, para depois se trabalhar com a figuração, onde os conceitos e relações mentais são desenvolvidos. Passa-se da arte abstrata, do elemento puro, da vivência imediata, para a arte figurativa, histórica, do conceito abstrato e representativo. O mesmo caminho que a criança vai percorrer em sua trajetória antropológica e curricular: da vivência, do movimento, do fazer para as representações mentais do intelecto, do pensar.

Sendo, este caminho de três etapas, o pano de fundo para os exercícios desenvolvidos na pedagogia Waldorf e para a sequência da aquisição de habilidades por parte das crianças e jovens e, estando este caminho em sintonia com o momento antropológico do aluno, ele dará à prática artística uma coerência interna que vai além da mera função decorativa ou de expressão particular do educando. Quando se considera que esse princípio universal de progressão é a maneira como tudo se desenvolve, a prática artística pode se tornar um instrumento efetivo na formação da criança e do jovem em idade escolar. Este princípio pode dar uma estrutura para a organização da aula e para a criação de exercícios, indo ao encontro da fala de Jünemann e Weitman de que “embora o trabalho artístico não deva ser influenciado pela necessidade de resultados nem por um produto final uniforme, isto não significa que a educação artística seja caótica” (JÜNEMANN; WEITMAN, 1999). Ao contrário, é interessante que a educação artística possua um caminho coerente e uma lógica que ajude na aquisição de habilidades.

Referências

- ATTENBOROUGH, D. *A vida na Terra*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BÍBLIA Sagrada. Trad. de João Ferreria de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.
- BIERLEIN, J. F. *Mitos paralelos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- BUHLER, E. *O desenho de formas*. São Paulo: Três Fontes, [s.d.]
- CAMPBELL, J. *The message of myth*. 1988. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hxcd1fOk7o8>>. Acesso em: 31 março 2019.
- GAIMAN, N. *Mitologia nórdica*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.
- HAECKEL, E. *Art form in nature*. London: Prestel Publishing, 2004.
- HALE, N. C. *Abstracton in art and nature*. New York: Dover Publications, 1993.
- HAWKING, S. W. *Uma breve história do tempo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- HISTORY CHANNEL. *The entire history of the world in two hours*. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S2VF17UMU0g&t=126s>>. Acesso em: 31 março 2019.

- INGNÁCIO, R. K. O dia a dia da criança pequena. São Paulo: Associação Comunitária Monte Azul, 2007.
- ITTEN, J. *The art of color*. Nova York: John Wiley and Sons, [s.d.].
- JACUPÉ, K. W. *Tupã Tenondé*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.
- JÜNEMANN, M.; WEITMANN, F. *Drawing and painting in Rudolf Steiner schools*. Stroud: Hawthorn Press, 1994.
- KANDINSKY, W. *Ponto, linha e plano*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1970.
- LAMEIRÃO, L. *Do movimento ao traço e à escrita*. São Paulo: João de Barro, 2016.
- MARTIN, M. *Hell und Dunkel*. Dornach: Verlag am Goetheanum, 1993.
- MEYER, G. *Color and the human soul*. London: New Knowledge Books, 1972.
- NATIONAL GEOGRAPHIC. *Origins of the universe, explained*. National Geographic, 2017. Disponível em: <<https://www.nationalgeographic.com/science/space/universe/origins-of-the-universe/>>. Acesso em: 31 mar. 2019.
- OSTROWER, F. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- PEDROSA, I. *Da cor à cor inexistente*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2002.
- SCHAD, W. *Man and mammals*. New York: Waldorf Press, 1977.
- STEINER, R. *Ciência oculta*. São Paulo: Antroposófica, 1994.
- _____. *Evolution in the aspect of realities*. Rudolf Steiner Archive & e.Lib., 2009. ISSN S-2464. Disponível em: <<https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA132/English/GC1989/19111031p02.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- _____. *The child's changing consciousness*. Rudolf Steiner Archive & e.Lib., 2015. ISSN S-5236. Disponível em: <<https://wn.rsarchive.org/Education/GA306/English/RS-P1988/19230416p01.html>>. Acesso em: 6 mar. 2019.
- STOCKMEYER, E. A. K. *Rudolf Steiner's curriculum for Waldorf Schools*. Forest Row: Steiner Schools Fellowship, 1985.

Mais antroposofia!
Fortalecendo a visão científica
da antroposofia – Entrevista
com Jost Schieren

Que relação tem a antroposofia com vida e trabalho e, em particular, com a pedagogia Waldorf? Como se pode nutri-la, desenvolvê-la e reforçá-la cientificamente para que a sua prática seja revigorante? Louis Defèche,¹ redator da revista *Das Goetheanum*, conversa sobre estas e outras questões com Jost Schieren,² professor Waldorf e pedagogo.

Rudolf Steiner diz explicitamente que, na escola Waldorf, não deve ser ensinada nenhuma cosmovisão. Críticos da educação Waldorf duvidam disso. Como pode ser descrita a relação entre a antroposofia e a pedagogia Waldorf?

JS – Rudolf Steiner deu um grande passo em 1918, após o final da Primeira Guerra Mundial. Pode-se perguntar: o que teria acontecido se Steiner só tivesse vivido e trabalhado até 1918? Existiria a rica obra da antroposofia, mas Rudolf Steiner só seria reconhecido no presente como um literato e esoterista, por exemplo, como Helena Blavatsky. O passo dado por Steiner por volta de 1918 consiste não apenas no desenvolvimento dos campos de atuação (pedagogia Waldorf, medicina, agricultura), mas também no fato de que, a partir de então, a própria antroposofia tenha sido abordada de maneira diferente.

Os críticos da pedagogia Waldorf acusam Rudolf Steiner de ter praticado a educação Waldorf como uma espécie de instrumento missionário da antroposofia. A igreja católica também fundou escolas a partir desse impulso missionário, para difundir o cristianismo. Em princípio, não há nada de negativo nisso, mas é um procedimento evidente de um espírito missionário. As escolas confessionais servem ao propósito da educação religiosa, as escolas democráticas servem ao propósito da educação para a democracia etc. Da mesma forma, supõe-se que as escolas Waldorf sirvam ao propósito da educação antroposófica. Rudolf Steiner, no entanto, queria excluir qualquer influência da cosmovisão antroposófica sobre a educação Waldorf. Ele não quis fundar uma “escola de antropósofos”. Seu objetivo não era levar a antroposofia à escola,

¹ Entrevista de Louis Defèche, publicada na 10ª edição do semanário *Das Goetheanum* (Revista para Antroposofia), em 8 de março de 2019. Tradução para o português de Olívia Girard.

² Nasceu em 1963, em Duisburg, Alemanha. Realizou estudos de Filosofia, Filosofia Germânica e História da Arte, em Bochum e Essen. Desde 2008, é professor de educação escolar com foco em pedagogia Waldorf e reitor do Departamento de Educação da Universidade Alanus, em Alfter/Bonn.

pelo contrário; a antroposofia deveria ajudar a criar uma boa pedagogia. Ela tem de provar a si mesma, ela tem de mostrar se é fértil. Nesse caso, a antroposofia não tem valor próprio. Somente quando a antroposofia ajuda a criar uma boa escola, só então ela adquire valor. Por isso, torna-se uma espécie de ferramenta para fazer uma boa escola. A ferramenta não tem fim em si mesma, mas é um meio para um fim. Agora, todo artesanato tem, em princípio, confiança em suas ferramentas. Mas, se a antroposofia não servir para criar uma boa escola, então isso não tem valor. Este é o novo desafio que Rudolf Steiner criou: entender a antroposofia como uma ferramenta (método) e não como um fim em si mesmo. Lessing, na “Parábola dos Anéis”,³ também expôs algo semelhante com relação à questão da religião.

Espiritualidade do processo do pensar

Até que ponto esta ferramenta pode ser levada a sério cientificamente e não como um dogma? Vista de fora, a antroposofia é frequentemente considerada dogmática ou não científica. Como se dão esses julgamentos?

JS – Rudolf Steiner fala da antroposofia como uma ciência humana⁴ e considera o impulso científico como o impulso sustentável da atualidade. Ele não queria ficar para trás da forma de consciência científica do presente, mas, a partir dela, desenvolver sua ciência espiritual. O que torna o conceito de Steiner tão difícil hoje é que a forma de consciência do presente, na nitidez que temos hoje, foi desenvolvida no Iluminismo. Naquela época, o homem era considerado um “*animal rationale*”, como um animal dotado de razão. O homem foi identificado com sua racionalidade. E, ao mesmo tempo, uma secularização da espiritualidade foi levada a cabo com essa noção racional de ciência. Estabeleceu-se a liberdade e a autonomia da razão contra a espiritualidade, que sempre foi vista nos seus antigos representantes, as igrejas, relacionados à opressão e ao poder. Com isso, emancipou-se e desenvolveu-se uma consciência de liberdade, uma consciência individual, que até hoje é a imagem ideal

³ N.T.: Johann Gottfried Lessing, “Parábola dos Anéis”, em *Nathan, o Sábio*.

⁴ N.T.: *Geisteswissenschaft*, como termo acadêmico em alemão, são as ciências humanas, as humanidades, embora a palavra *Geist* signifique mente ou espírito. No contexto antroposófico, o termo é comumente traduzido como “ciência espiritual”.

da ciência contemporânea. Ao mesmo tempo, porém, o homem foi isolado e, por assim dizer, subjetivado e colocado em uma posição dualista em relação ao meio ambiente. Criou-se um conceito de educação que compreende o homem isolado da natureza, do mundo, do cosmos. Agora vem Steiner, que, por sua vez, reúne esses dois polos, liberdade e espiritualidade, que desmoronaram no Iluminismo, porém com base em uma consciência racional, sem retornar para a era anterior, do Iluminismo. Esta é a abordagem científica da antroposofia, tão pouco compreendida no presente.

A descoberta principal de Steiner foi encontrar a capacidade de alcançar a dimensão espiritual do pensamento. Ele se vincula a Novalis. Um pensamento que brilha nas profundezas da racionalidade se torna algo espiritual sustentável. Essa autocontemplação do pensamento, que Steiner chama de observação espiritual na “Filosofia da Liberdade”, abre uma nova espiritualidade que não nega a liberdade do indivíduo. Ele desenvolve um conceito de liberdade no qual o humano e o espiritual entram em uma livre relação de troca. Esse tipo de cientificidade, que emerge do indivíduo e não o nega, não foi suficientemente visível tanto pelos antropósofos quanto pelos críticos nos últimos 100 anos. O profundo humanismo da antroposofia foi integrado nos campos da vida: na pedagogia Waldorf, na agricultura, na medicina. Este é um grande valor civilizatório. Mas as origens da antroposofia, que tem uma origem científica que repousa em uma epistemologia compreendida espiritualmente, não foram tornadas suficientemente visíveis e compreendidas. Talvez seja porque muitas necessidades pessoais ou necessidades religiosas foram identificadas com a antroposofia. Se os críticos veem isso como um problema, então temos que dizer: sim, é um problema porque até agora não nos esforçamos o bastante para obter uma representação científica da antroposofia.

Você quer dizer o “acadêmico”?

JS – Não, não quero dizer isso, e também não se trata de uma adaptação ao *Zeitgeist*.⁵ Quero dizer uma forma de consciência que corresponde à forma de consciência do presente, a que Steiner mesmo se refere. Quando ele fala de

⁵ Espírito de época.

algo micaélico, ele se refere a uma inteligência que é situada espiritualmente. Temos, em contrapartida, uma inteligência que se tornou apátrida em um contexto acadêmico.

Dizem que Steiner está ligado a Novalis. Como é com Goethe? Você pode dizer algo sobre isso?

JS – Goethe e Novalis são como dois pilares dessa nova espiritualidade. Goethe é aquele que desenvolveu uma fenomenologia que abre uma dimensão espiritual profunda em termos de experiência sensorial, da natureza e do encontro com o mundo. Novalis desenvolveu uma fenomenologia para o interior. Quando falei sobre a dimensão espiritual do pensamento, me referi a Novalis. No entanto, quando olho para a dimensão espiritual do mundo, do lado da percepção, dos fenômenos sensoriais, Goethe é a referência. Nesse sentido, a combinação das duas formas – uma fenomenologia sensorial e uma fenomenologia da consciência – é o conceito de antroposofia de Steiner. Mas o fato de o pensamento ter uma dimensão mágica, isto é, força e conteúdo ao mesmo tempo, tornou-se visível através de Novalis, e Steiner considera isso de forma sistemática na “Filosofia da Liberdade”.

Um diálogo estabelecido conscientemente

A Sociedade Antroposófica e o movimento antroposófico são constantemente percebidos como uma comunidade confessional. De que forma isso é verdade e, se for verdade, ainda se pode falar de cientificidade?

JS – Analisando sociologicamente, há algo de verdade nisso. O modo como a antroposofia era representada, às vezes, tinha mais um caráter de comunidade confessional. Podemos ser gratos quando os críticos repetidamente nos espelham isso. No entanto, na minha opinião, isso mudou nos últimos vinte anos. A conscientização científica aumentou. Existem universidades que abordam a antroposofia. Há cursos de bacharelado, mestrado e doutorado que lidam com a antroposofia. Dessa forma, a cientificidade da antroposofia tornou-se mais visível publicamente. Mas ainda há muito a ser feito nesse sentido. Uma representatividade científica da antroposofia não foi conceito central do

Goetheanum nos últimos 100 anos. O Goetheanum não se desenvolveu continuamente como um lugar de consciência científica, porque, por um lado, se ocupou com os campos de atuação, em tornar a prática da antroposofia visível no mundo, e, por outro lado, a Escola Superior e as Aulas da Classe tornaram o Goetheanum um lugar de aprofundamento meditativo antroposófico e, claro, com o palco, um lugar para a arte. Tudo isso tem uma grande legitimidade e um grande valor, portanto, não é uma crítica. Mas o outro aspecto, a forma científica da antroposofia, não foi desenvolvido suficientemente. E acho que isso é espelhado pelo mundo exterior. Isso pode ser tomado como uma crítica positiva, de que a forma científica da antroposofia precisa ser desenvolvida.

Isso diz respeito à relação do indivíduo com o trabalho de Rudolf Steiner e sua pesquisa. Além disso, a antroposofia é uma espécie de “ciência de uma pessoa só”, inteiramente ligada à figura de Rudolf Steiner. Isso parece ser problemático do ponto de vista da ciência contemporânea. Como podemos pensar em uma antroposofia fundada cientificamente para o futuro?

JS – Historicamente falando, o trabalho de Rudolf Steiner é de fato singular. Isso também deve ser admitido a partir de uma perspectiva científica comum. Não há obra comparável e não houve outra personalidade que produzisse conquistas tão autênticas em tantos campos diversos da vida. Gênios universais como Leonardo e Goethe, por exemplo, houve frequentemente, mas que alguém tenha desenvolvido medicina e agricultura e educação a tal ponto, com um impulso sustentável e significativo mesmo 100 anos depois, isso é, por si só, um evento na história da humanidade. É necessário reconhecer a singularidade do trabalho de Rudolf Steiner, isso não se pode ignorar. Esse é um aspecto. O outro aspecto é a ligação pessoal com o trabalho e a figura de Rudolf Steiner. Eu posso compreender que, como antropósofo, se vivencia um significado interior, uma conexão pessoal com o trabalho e a figura de Rudolf Steiner, que pode ser uma experiência biograficamente relevante. Eu também me sinto assim. Mas a exigência de uma consciência científica é, antes de tudo, aceitar cada afirmação de Rudolf Steiner apenas como uma “tese” dentre muitas outras, olhar criticamente para elas e colocá-las em um amplo contexto de reflexão. Esta é a etapa necessária de aproximação e distanciamento conscientes, baseada em uma consciência científica de não aceitar nada sem que seja

comprovado. Além disso, há o desafio da formulação, isto é, de encontrar uma linguagem que seja compreensível e inteligível para o presente. Todas essas coisas foram feitas muito pouco. Demasiadas vezes adotou-se uma atitude de reverência diante da obra monumental de Steiner. Assim, a ciência não funciona. Ciência significa pequenos passos e, certamente, também trabalho em equipe. Ou seja, é um processo que se dá democraticamente. E isso significaria também colocar Steiner em um contexto com outros modelos de pensamento. Isso Steiner mesmo fez de forma muito proativa. Ele sempre relacionou seus trabalhos filosóficos e suas elaborações a seus contemporâneos e à pesquisa relevante. Também quando fundou a escola Waldorf, tomou conhecimento de outros experimentos escolares alternativos. Ele contextualizou e descreveu tudo o que fez ao seu tempo. Nós também deveríamos fazer o mesmo para a nossa época atual. Para lidar com a pedagogia Waldorf, isso significa fazer a si mesmo as seguintes perguntas: Quais são as propostas essenciais da pedagogia Waldorf? Como posso formulá-las? Como se relacionam essas propostas com o desenvolvimento científico do presente? Como se relaciona a pedagogia Waldorf como prática pedagógica com outros modelos ou práticas escolares alternativas? Em outras palavras, um diálogo conscientemente estabelecido é parte do entendimento científico.

Existe apenas Steiner como pesquisador da dimensão espiritual⁶ (Gesitesforscher) ou há muitos pesquisadores com esta abordagem no sentido antropológico?

JS – Se alguém toma a antroposofia como um método e trabalha com base nesse método, pode-se chegar a resultados que estejam totalmente sintonizados com o trabalho de Steiner, mesmo que eles não possam alcançar a dimensão profunda da cognição steineriana. Há muitos exemplos disso: continuações de desenvolvimentos, adaptações, novos desenvolvimentos, que definitivamente considero válidos. A pedagogia Waldorf, por exemplo, está em um lugar diferente hoje do que estava há 50 anos.

⁶ Espírito: seria importante contextualizar o termo espírito (*Geist*) que pode possuir diferentes significados ao longo do texto. O termo *Gesiteswissenschaft*, por exemplo, que advém de *Geist*, é empregado no alemão como ciências humanas, mas pode também ser compreendido como um pesquisador do mundo transcendente.

Existem agricultores, educadores, pessoas que usam esse método para desenvolver suas percepções e, portanto, também realizam pesquisas direcionadas ao âmbito espiritual das coisas em muitos lugares ao redor do mundo. Como a antroposofia é comprovável?

JS – O conceito de probabilidade é um paradigma científico: para tudo são necessárias evidências empíricas e comprovações empíricas. Parte da antroposofia se esquia desse modo de conhecimento. Evidência é algo que pode estar presente sem verificabilidade empírica direta e, ainda assim, não ser uma questão de crença. Algumas coisas são comprováveis. Isso é certamente comum e correto nas ciências naturais. Mas não é nem necessário e nem correto para tudo falar de evidências. A ciência é também o estabelecimento de uma forma científica de consciência que nem sempre funciona somente com provas. Na ciência educacional acadêmica, os métodos empíricos predominantemente “quantitativos” da ciência são de uso limitado. Aqui, uma pesquisa social orientada qualitativamente é mais frutífera. Como se pode ver, a noção comum de ciência foi tomada muito brevemente e deve, portanto, ser questionada. Por isso, eu não me submeto ao dogma de que a antroposofia deveria ser cientificamente verificada e comprovada. Isso só se sucederia de forma limitada. Por exemplo, não se pode “comprovar” que o homem tem um Eu, mas todo educador considera e trabalha com a autenticidade de um conceito de Eu.

De que forma isso não se torna um dogma?

JS – Porque se trata de algo que acontece na sociedade no processo educacional. E não diz respeito apenas aos antropósofos que trabalham com isso. Eu parto do princípio de que cada pessoa que atue pedagogicamente e sinta o encontro pedagógico com as crianças tenha a impressão de um Eu e de uma individualidade. Esta é uma experiência de poder que impulsiona o processo educacional. Pode-se referir a Buber ou a muitos outros autores que trabalham com o conceito de Eu substancial.

Então, isso é uma vivência, uma experiência. Mas não teria o caráter de uma ciência experimental, porém em um nível diferente?

JS – É assim que se pode ver. Mas não será capaz de convencer ninguém que não tenha vivenciado e experimentado isso. Não se pode fornecer provas.

Só pode ser experimentado individualmente. No entanto, a pedagogia é influenciada por isso, se partir de tal conceito de Eu substancial. A criança é percebida de maneira diferente e, ao mesmo tempo, recebe outro espaço de desenvolvimento, propício a isso.

Além dos campos de atuação fortes, também precisa-se de uma antroposofia forte. E para essa antroposofia temos que criar infraestruturas, temos que criar tópicos e ter um programa que possamos seguir com credibilidade nos próximos dez anos.

Mais antroposofia

Que a antroposofia teria perdido sua profundidade, é uma das percepções que podem ser ouvidas no Goetheanum ou em relação à revista Das Goetheanum. Como você vê isso?

JS – Eu não sei se isso não é “nostálgico”. Toda hora, as pessoas dizem: “Costumava ser melhor, mais profundo etc.”. Porém, eu acho que é isso, em todas as épocas as pessoas trabalham substancialmente, com seriedade e profundidade, mas a percepção disso possa talvez não se abrir diretamente para a consciência do presente. Quanto a isso, estou tranquilo.

No entanto, a ciência e a pesquisa poderiam ser mais praticadas no Goetheanum, não é verdade? Então, mais antroposofia? Você teria uma imagem, uma ideia de como a escola superior de uma ciência do espírito poderia ser no futuro?

JS – Eu distinguiria e sistematizaria melhor o trabalho científico no Goetheanum. Se for essa a decisão, então deve-se desenvolver concretamente questões de pesquisa, motivos de pesquisa e uma infraestrutura de pesquisa correspondente, reunir as pessoas que possam assumi-las e levantar os fundos necessários. Como a consciência científica da antroposofia ou respectivamente, a antroposofia como ciência espiritual, não foram levadas suficientemente a sério, mas sim o seu viés anímico e as áreas de atuação da antroposofia tenham sido mais considerados, estabeleceu-se uma espécie de vácuo. As áreas de atuação tornaram-se fortes e a antroposofia em si se enfraqueceu. Este é um grande desafio quando se trata de dizer que, além dos campos de atuação fortes, também se precisa de uma antroposofia forte. E para essa antroposofia

temos que criar infraestruturas, temos que criar tópicos e ter um programa que possamos seguir com credibilidade nos próximos dez anos.

Mas não pode funcionar como a pesquisa acadêmica. Terá que ser algo diferente no caso da antroposofia.

JS – As formas adequadas serão encontradas. Temos a liberdade de, no Goetheanum, não ser necessário se orientar na burocracia de Bologna do sistema acadêmico. Não é necessário se tornar uma universidade. Pode-se deixar isso de lado. Mas poderia se tornar uma espécie de Sociedade Max Planck, um centro de cultura científica antroposófica.

Muitas vezes, há a queixa de que haja muito pouca antroposofia nas diferentes áreas de atuação. Como você vê esse problema?

JS – É assim que se tornou, é verdade. Mas eu não vejo muito esse problema de que haja pessoas que tenham pouca relação com a antroposofia. Elas têm suas razões para trabalhar com isso e fazer bem o seu trabalho. Mas vejo uma fraqueza nas formas científicas da antroposofia, elas devem ser fortalecidas. Se forem fortalecidas, acredito que muito mais pessoas terão acesso à antroposofia. Se notarem que a consciência atual pode se conectar de forma relativamente uniforme à antroposofia, porque a antroposofia não é uma estrutura de ensino dogmática, e se forem superadas certas formas de linguagem, hoje não mais diretamente compreensíveis sem que determinados conceitos sejam colocados num contexto, então, na minha opinião, cairá esse obstáculo decisivo. Eu imagino que a fecundidade da antroposofia poderá, então, ser percebida muito mais diretamente.

A pesquisa científica que necessita ser fortalecida não tem a ver com a questão da meditação?

JS – Sim, claro. Esse é um caminho de exercício. Uma ciência espiritual deve ser baseada na autoeducação. De outra forma, não é possível.

Entrevista com Ute Craemer



Você poderia nos contar um pouco sobre a sua infância e juventude? Em que país nasceu? Teve algum contato com a pedagogia Waldorf neste período?

UC – Infelizmente, não tive contato direto com a Pedagogia Waldorf dentro de uma escola quando eu era criança. Nasci durante a Segunda Guerra Mundial, na época de Hitler, na Alemanha. Por conta da guerra, tivemos que sair do país, então durante um período de mais ou menos oito anos nós moramos na Iugoslávia, no Egito e no Paquistão. Com isso, frequentei muitas escolas e estudei em várias línguas: servo-croata, francês, inglês. Quando voltei para a Alemanha, fui para uma escola pública, não Waldorf, e completei o Abitur lá.

Não sei se todos sabem, mas a pedagogia Waldorf foi proibida na Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. Além disso, não existia nenhuma escola Waldorf nos outros países em que vivi, mas, ainda assim, meus pais conheciam a pedagogia Waldorf, principalmente meu pai – porque o pai dele conheceu Rudolf Steiner. Tínhamos vários livros da antroposofia em casa, mas isso não era tão consciente em nosso dia-a-dia justamente por não termos a prática na escola Waldorf.

A essência da Pedagogia Waldorf eu tive muito quando criança: o brincar livre na primeira infância, o contar de histórias, o ritmo claro mantido durante o dia etc. Hoje, depois de velha, sinto que esse jeito de poder ser criança me deu muita saúde. Temos que imaginar que isso aconteceu apesar do ambiente de guerra, que envolvia muitas bombas caindo, além do refúgio que tivemos dentro de abrigos antiaéreos, soldados voltando da guerra só com uma perna, casas destruídas etc. Dentro dessa miséria, nós tivemos muita sorte, porque onde morávamos nada havia sido destruído e meu pai conseguiu voltar bem da guerra.

A minha ligação com a antroposofia e com a pedagogia Waldorf existiu como alicerce, não tão explicitamente. Para mim, são dois caminhos que se juntaram: dentro de mim, a pedagogia Waldorf já existia, mas eu também a descobri por mim mesma.

E quando conheceu a pedagogia Waldorf?

UC – No fundo, isso tem muito a ver com o Brasil. Foi aqui, também, que eu descobri a minha própria missão. Quando terminei a escola na Alemanha,

veio a pergunta: “Vou fazer o quê na vida?”. Eu não sabia o que realmente queria, mas, como convivi com o estudo das línguas durante toda a minha infância e juventude, decidi seguir nisso que eu já fazia antes. Estudei francês e russo na faculdade!

Com o mundo dividido na Alemanha, o muro de Berlim separando primeiro, segundo mundo – que seria a parte soviética – e o terceiro mundo – dos países subdesenvolvidos – tínhamos certa ligação com o mundo russo, não comunista, mas eslavo. Víamos bastante a beleza da cultura, da religião, das igrejas e da literatura que vivia muito fortemente na minha família. Estudei russo na intenção de fazer uma ponte entre os dois mundos que viviam separados.

Formei-me como tradutora na faculdade e novamente surgiu a pergunta do que fazer da vida. Eu estava na Alemanha ocidental e não foi fácil encontrar um trabalho para a língua russa, mas para o francês e o inglês era mais fácil de achar. Então, encontrei um trabalho que fazia a ligação entre a Alemanha e a França, o que parece algo muito normal agora, mas que, naquela época, não era – por conta das guerras que existiam entre esses dois países. Falavam muito que os franceses eram “inimigos hereditários” e isso era um sentimento transmitido terrivelmente de geração em geração, de ambos os lados. Houve um momento em que os governantes decidiram acabar oficialmente com essa inimizade, então fui trabalhar em uma associação que promovia intercâmbios e consegui ver que, no fundo, em nenhum dos lados havia ódio pelo outro – tirando alguns, lógico – e era muito simples fazer a junção, aprender com o diferente e conhecer a cultura.

Depois, quis fazer um intercâmbio para a Rússia, mas não deu certo. Então, trabalhei um tempo na Ford e foi uma experiência muito importante, até para contar às crianças aqui na escola Waldorf quando vim para o Brasil: trabalhei em uma fábrica como secretária tradutora de inglês e vivenciei um clima de inserção em uma linha de produção em que não se é mais um ser humano, mas um número – até mesmo do ponto de vista concreto, pois tínhamos um número que deveria ser apresentado cada vez que entrássemos na fábrica. Essa experiência foi muito importante para perceber que a maioria da humanidade vive assim: como número e não como um ser humano, em uma produção.

Depois de ter vivenciado muitas coisas na Índia e no Paquistão, onde vi muita miséria, surgiu a pergunta do porquê essa miséria existe no mundo. Então, inscrevi-me em um serviço de voluntários, pensando em fazer um

trabalho nos países que eram mais próximos da minha vivência na infância, como Ásia, Paquistão, Afeganistão ou Pérsia, por exemplo, mas foi muito difícil conseguir. Até que um dia, surgiu uma oportunidade de trabalhar em uma favela no Paraná. Eu tinha 27 anos e, como o importante era fazer um trabalho voluntário, independentemente do país, aceitei e fui. Do ponto de vista da Antroposofia, é interessante pensar que os pés que fazem as coisas do destino, independentemente dos planos da cabeça. Este é um exemplo muito claro: uma coisa é pensar e a outra é o destino atuar através dos “pés”.

Cheguei em Londrina, no Paraná, e não ia ensinar russo nem francês lá na favela, mas brincar com as crianças e reviver tudo que tive na infância: contar histórias, fazer teatro, excursões, olimpíadas e coisas simples assim. Eu acabei gostando tanto que comecei a pensar que pudesse ser bom ser professora, e como eu já sabia da existência da pedagogia Waldorf, fui fazer o seminário.

Onde você fez a formação de professores Waldorf?

UC – Depois de dois anos em Londrina, entre 1965 e 1967, tive que voltar do trabalho voluntário. Fiz o seminário em Stuttgart, que naquela época era o único. Passávamos o dia inteiro, era muito legal! Foi uma revelação, principalmente na parte da antroposofia e da pedagogia Waldorf, pois percebi que faziam muito sentido. Através da pedagogia Waldorf, entendi que os “pedaços” desconectados que a gente estuda, tanto no mundo acadêmico quanto na escola pública – história, geografia, botânica etc. –, estão extremamente interligados. Tudo têm grande relação com o ser humano e não é algo que fica apenas na cabeça. Foi muito transformador perceber tudo isso, mas eu queria voltar para o Brasil, o que não foi fácil, porque na escola Waldorf que tinha aqui não havia vaga para novos professores. Então, fui para a França, atuei durante um ano como professora de inglês e alemão em Paris, onde *apanhei* muito, porque mesmo depois de fazer o seminário, ainda não se sabe muito além da teoria, já que a prática é totalmente diferente.

No dia em que entrei na escola da França, a Brigitte Amann me chamou para vir para o Brasil, mas como já tinha me comprometido com a escola de Paris por um ano, tive que esperar. Quando vim, peguei a grande responsabilidade de assumir uma classe. Era muita responsabilidade mesmo, mas como era a oferta que me fizeram, aproveitei. Peguei a classe do terceiro ano na época da divisão entre

classes alemãs e brasileiras, que antes funcionavam de maneira mista. Peguei a parte que falava alemão, e a Brigitte, a parte em português; foi muito bom mesmo.

Por que a senhora quis voltar para o Brasil?

UC – Eu senti que o Brasil tinha um acolhimento do estrangeiro muito diferente dos outros países. Isso tem muito a ver com o povo brasileiro e eu espero que nunca percam isso, porque atualmente percebo que há o risco. O povo na favela é o povo brasileiro que vêm da roça e que, talvez, mesmo sem perceber, seja quem mais ofereça esse acolhimento. Embora eu fosse diferente e falasse pouco português, que na verdade era o de Portugal, fui aceita em primeiro lugar como ser humano e só em segundo lugar vinha a diferença da fala e das características. Eu era um ser humano aceito por outros seres humanos que viviam por lá. Era um encontro, acima de tudo, de ser humano com ser humano, mesmo cada um tendo suas particularidades.

Isso fez que eu quisesse voltar para este país que me acolheu também, para fazer um trabalho social. Como tudo na vida é construído por passos, primeiro eu tinha que chegar aqui – e vim através de uma oferta, depois por meio da pedagogia Waldorf, que era algo que eu também queria muito. O próximo passo veio na busca de um caminho para chegar nas pessoas marginalizadas para começar um trabalho social de fato. Isso começou dentro da minha sala; já no quarto ano, quando vieram jovens e crianças que eu conhecia daquela experiência no Paraná para morar na minha casa, em São Paulo. Elas vieram por diversos motivos, mas principalmente porque não tinham perspectiva de futuro. Nesse grupo, estavam algumas crianças e um batalhão de jovens, eram muitas pessoas mesmo. Depois de um tempo, eu consegui uma bolsa para uma daquelas crianças na escola Waldorf, depois duas, até conseguir para quatro das crianças, que eu carregava no ônibus comigo todos os dias até à escola.

Tanto os meus alunos quanto os pais tinham a vivência muito próxima com essas crianças, principalmente a família Enstz, que tinha a Helena na minha sala e sempre se preocupava muito sobre o que poderia fazer para ajudar. Então, era uma coisa muito viva, não só nos alunos, mas também nos pais. Eles me ajudavam muito, principalmente a mãe da família Enstz, porque eu tinha que conciliar várias coisas. Com quem eu ia deixar as crianças nas reuniões de quinta-feira, por exemplo?

Assim, foram feitas várias coisas internamente na escola. Vemos sempre a Monte Azul e, realmente, foi a maior ação, mas não foi só isso. Dentro da escola, fiz muita coisa: como a junção dos meus alunos com as pessoas que faziam a faxina, por exemplo, quando esta ainda não era terceirizada. No Dia das Mães, fazíamos festa para as faxineiras. Convidamos os pedreiros e a manutenção para fazer brincadeiras e coisas simples assim, que aproximavam todos. Dentro da escola, também começamos a fazer que meus alunos interagissem com as crianças do jardim, ligando as classes diferentes. Tudo isso para desenvolver habilidades sociais primeiro dentro da escola e não logo fora, porque internamente também havia pessoas que moravam na periferia, então, não precisávamos começar de fora. O primeiro passo é dentro, onde tem muita coisa para fazer, que é muito simples e basta ter consciência. É importantíssimo ir para fora, mas o *primeiro* passo é dentro. Depois desse trabalho interno, no sétimo ano começamos a Monte Azul.

Como começou a Monte Azul?

UC – Hoje tenho uma vontade que corresponde fortemente ao meu eu superior, com missão, que é fazer a ponte entre as realidades sociais diferentes. Acho que você descobre essa missão quando é algo que mantém uma pergunta viva na mente, a qual a resposta vem de fora através de encontros. Então, primeiro eu procurei as respostas para a minha pergunta dentro da escola, mas a maior coisa dependeu de encontros que vieram de fora e isto na hora certa. Por isso acho que tudo isso foi muito bem combinado lá em cima, no mundo espiritual.

O que fiz foi manter a pergunta de “como fazer a ponte?” viva, mas a resposta veio de fora – através das crianças que vieram da favela próxima à minha casa: a Monte Azul. Eu não conhecia ninguém da favela Monte Azul, não fui procurar as pessoas na favela para que eu pudesse fazer a ponte. A situação que gerou tudo foi quando eu estava na minha casa, na Vila das Belezas, e vieram crianças pedindo alguma coisa para dar.

Como essa missão já estava viva dentro de mim, eu senti que se não fizesse alguma coisa na escola ninguém mais faria, porque a consciência social naquela época era nula e muito diferente de agora. O país estava no meio da ditadura militar, não sei muito bem o que aconteceu, mas havia muito medo pairando na escola. Minha classe já estava no sétimo ano e senti que se não

fizesse um trabalho social com os meus alunos, nunca – ou pelo menos não tão cedo – aconteceria a ponte entre a pedagogia Waldorf e a realidade brasileira. Acho que todas as minhas perguntas movimentaram algo no mundo espiritual, tanto que as crianças passaram justamente na minha casa naquela situação e não era algo que acontecia sempre, porque era no final da rua e não em um caminho que fazia parte da rota daquelas crianças que estavam pedindo.

Foi em outubro de 1975 que elas apareceram e fizeram a seguinte pergunta: “tem alguma coisa para dar?”. Como professora, eu já sabia que uma criança quando pergunta isso não se refere somente à comida ou coisa do tipo. Eu já tinha vontade de construir uma ponte, então fomos conversando um pouco e eles me fizeram convites para ir até a casa deles tomar café e conhecer as pessoas – um ato bastante brasileiro –, então eu fui, conheci a favela, as pessoas, as famílias e, principalmente, as mães desses jovens – ou crianças que, de certa forma, não podiam ser crianças. Isso foi o mais forte para mim: crianças que tinham que trabalhar, cuidar dos irmãos mais novos, lidar com lama e goteiras que, em dias de chuva, pingavam em cima de uma única cama na qual dormia a família inteira.

Eu contei isso para os meus alunos, claro que não de maneira tão forte, para pensarmos no que poderíamos fazer. O maravilhoso dos nossos alunos Waldorf é que eles têm muitas ideias práticas para as coisas, então foi espontâneo sugerirem tricô, teatro, contação de histórias, desenhos com materiais que já tinham em casa e várias outras coisas. Dividimos as crianças e fizemos intercâmbios em duas tardes por semana, em momentos em que eles não tinham aula e iam para a minha casa. Assim, fomos brincando e eu fui recebendo as crianças da favela na minha casa também – muitas delas vinham nos dias e horários errados porque não tinham relógio ou celulares, deduziam a hora somente olhando para o céu. Lá moravam pessoas que vinham do interior, era favela mesmo, totalmente fora da cidade, bastante diferente do que é agora.

Então, a Monte Azul começou assim, com a junção da minha grande vontade – até mesmo no sentido espiritual – e a vontade que as crianças acharam nelas. Mantivemos o trabalho na minha casa até o começo do oitavo ano. Como não podíamos mandar as crianças embora, veio uma pessoa que eu conhecia do Paraná para me ajudar. Ele tinha se formado como cozinheiro, mas tinha muito jeito com crianças. Quando criança, esse menino, Cido, já me ajudava no trabalho com as outras crianças no Paraná, e depois continuamos a trabalhar

juntos. Até que chegou em um ponto em que pensei que precisaríamos montar uma associação. Quando eu e o Cido começamos a pensar nisso, surgiu a Renate e seu marido, Paulo. Eles apareceram na hora certa, no final de 1978. Acho muito interessante notar como tudo se movimenta no mundo espiritual para depois se movimentar na Terra.

Em 1979, procurei muita ajuda de brasileiros e foi muito chato: estávamos em outro momento e passei alguns constrangimentos, pois não deram muita atenção. Busquei até auxílio de organizações alemãs, que ajudam pessoas aqui no Brasil, mas também não consegui. Mandeí muitas cartas, porém, como não tínhamos associação, muitas pessoas achavam que eu ia desistir. Por fim, enviei uma carta à *Terre des Hommes*, onde uma pessoa, o doutor Luchtehand, advogado, procurava uma organização que pudesse receber um dinheiro. Ele escreveu uma cartinha pequena, perguntando o que eu faria com os 10 mil marcos que ele poderia mandar e foi muito fácil de responder, visto que tínhamos muitas coisas para fazer. Isso tudo aconteceu no fim de 1978, pois em 1979, começamos a fundar a associação com a chegada da Renate e do Paulo; o doutor Luchtehand veio apenas muito mais tarde para ver o que foi feito.

É muito interessante ver que este dinheiro veio através da indenização da morte do filho deste advogado. Com três anos, a criança engoliu uma pilha, e faleceu aos nove anos de idade, mesmo depois de tentarem de tudo para salvá-la – inclusive cirurgias espirituais. A pilha caiu no quintal da família pelo descuido da fábrica localizada ao lado da casa, que indenizou Luchtehand após o falecimento de seu filho Johannes. Ele dividiu o dinheiro para ajudar crianças pobres e animais em extinção na África. Quando recebeu a minha carta pedindo ajuda, este pai me escreveu dizendo que podia doar os 10 mil marcos para mim. Eu soube da história do dinheiro depois de um tempo, quando fomos visitá-lo para agradecer a doação.

Podemos ver que, às vezes, acontecem mortes com essas crianças para ajudar outras de alguma forma, porque mexe muito com os pais, que passam a refletir. Um exemplo disso aqui no Brasil é uma fundação chamada Fefig. Em 2018, ela nos procurou a fim de desenvolver a fundação, que hoje tem parceria com a Monte Azul, de humanização nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), além da parceria que eles têm com o Guerreiros Sem Armas. É muito legal perceber que, por causa do menino Johannes, que provavelmente está do outro lado olhando por

nós e no começo acredito ter conduzido muitas coisas para que esse caminho fosse seguido, hoje temos uma relação muito além do dinheiro. Com o passar do tempo, fomos apostando muito nas pessoas da própria favela e crescemos muito.

Como foi o nascimento da Horizonte Azul? Nasceu em qual momento? Foi posterior à Monte Azul?

UC – Desde o primeiro ano da Monte Azul, em 1979, quando a Renate começou o jardim de infância, essas crianças iam para a escola pública – onde percebemos que não estavam se sentindo satisfeitas. A escola ficava em cima do morro e, ao descenderem, era perceptível a decepção na expressão deles. Então, começamos a pensar em colocá-las em uma escola Waldorf, e conversamos com o Josef Yaari, que é muito importante nesta história, pois foi um dos poucos professores que realmente levou a sério o impulso social dos meus alunos – tanto que fez parte da escrita do “Nós”. Ele procurou um terreno próximo à Monte Azul para fazer o Colégio Micael, mas não achou. Ao conseguir a oferta da Raposo Tavares, onde hoje é o Colégio, tentamos colocar as crianças que saíam do nosso jardim de infância no Micael, mas vimos que não daríamos conta, tanto pela difícil locomoção quanto pelo estado de saúde bastante crítico das crianças, que ainda tinham coisas como perebas etc.

Continuamos pensando em fazer uma escola Waldorf. Apostamos muito em criar um ambiente melhor na favela com saúde e cultura, mas sempre tivemos o grande objetivo de fazer a escola. Nesta altura, estávamos acostumados a fazer convênios com creches, escolas de educação infantil e complementação escolar. Pensando no financiamento, tentamos estabelecer um convênio com a Secretaria Estadual e Municipal de Educação, mas não deu certo. Mesmo assim, continuamos certos de que a escola precisaria nascer algum dia.

O Mário viveu tudo isso conosco e neste momento já estava na chácara da Horizonte Azul criando, junto com muitas pessoas, um ambiente pedagógico que envolvia saúde e cultura também. Um dia ele falou “precisamos abrir esta escola!”, e fez nascer o maior impulso, envolvendo ajuda de pessoas amigas (inicialmente os casais Fernando e Melanie e Sergio e Renata), importantíssimas para o desenvolvimento do processo, mas que não foram o suficiente neste começo. O Mário dava consultoria em uma escola em Belo Horizonte, onde ganhava muitíssimo bem, eram quatro mil reais por mês para realizar esse apoio durante finais de

semana prolongados na escola Ouro Verde, em Minas Gerais. Esse dinheiro foi destinado à escola de resiliência da Horizonte Azul durante três ou quatro anos.

A Horizonte foi feita muito à custa do Mário e dos professores que recebiam um salário muito baixo, além de ainda terem que fazer a formação. Na época, apenas o Mário e a Carmen eram formados no seminário, enquanto os outros professores eram da região e tinham somente experiência na creche ou no jardim da infância, mas não em escola. Precisamos falar de todo o sacrifício que foi feito para a construção da escola.

Quando começaram as primeiras classes na Horizonte Azul?

UC – Começaram entre 2010 e 2011. Em 2015, veio a “salvação”, que foi muito legal! Eu vejo isso como resultado da insistência do José Carlos Ventre, presidente da associação na época, que frisava muito a utilidade pública da Associação Pedagógica Rudolf Steiner (APRS). Eu posso falar sobre algo que deve ser verdade porque ele repetiu diversas vezes: a utilidade pública da Associação foi salva pelo aval que a Monte Azul tinha do Ministério da Educação. O José Carlos viu a importância da Monte Azul, e como forma de agradecimento, passou a lutar pela utilidade pública da APRS, que não era consenso entre todos. Assim foi feita a parceria com a escola da Horizonte Azul no sentido comprovar a utilidade da Associação. Foi criado o currículo da Horizonte Azul a partir do conteúdo da pedagogia Waldorf, com o acréscimo do espírito da Monte Azul, mas que era representado juridicamente pela APRS.

É muito interessante que, com isso, ficou mais claro como criar uma ponte entre a Monte Azul e a Escola Waldorf Rudolf Steiner. Foi uma ponte que ia bastante além da parte jurídica, a qual foi criada aos poucos. As pessoas podem ter ficado um pouco surpresas no começo, mas está sendo construída uma ponte cada vez maior e mais firme por conta do contato entre os pais e as crianças da Rudolf Steiner com a Monte e a Horizonte Azul.

A nossa escola está desenvolvendo uma metodologia da pedagogia Waldorf de maneira integral, enfatizando muito o social entre os alunos, entre os pais e todas as pessoas. Além disso, trabalhando muito no sentido do fazer algo que uma palavra em alemão diz de modo bonito: *Handlungspädagogik*, que significa “a pedagogia do fazer”. O Mário descreve como “a pedagogia do fazer com sentido e amor”, mas eu acho que, desse jeito, fica muito comprido. Em

alemão, engloba a Hand, que vem da palavra “mão” e significa o fazer, além de também carregar um sentido religioso-espiritual que não conseguimos encontrar em português. É realmente isso que estamos tentando fazer cada vez mais: o fazer junto, deixando a criança muito ligada com a terra e o invisível.

Como você vê a sua trajetória na Monte Azul e na Horizonte Azul no sentido que a pedagogia Waldorf tem de transformar realidades do mundo de forma geral, mas especificamente na realidade de fragilidade social e econômica destas crianças? As escolas podiam ter outro formato e serem muito boas também, então como você percebe que a pedagogia Waldorf contribui de maneira específica?

UC – Acho que a pedagogia Waldorf entende o ser humano e a criança, e possui ferramentas para a ação, não ficando apenas na teoria. Do meu ponto de vista, poderia fazer ainda mais: uma escola pode passar a não criar um “muro” à sua volta, mas se abrir para o entorno. No fundo, Rudolf Steiner diz muito isso quando menciona a importância dos estágios, pois proporcionam o contato com o que acontece fora da escola, principalmente no ensino médio. Acho que, em países como Brasil, Índia e lugares da África, isso deve começar um pouco mais cedo, porque existe uma desigualdade social maior do que na Europa. Acredito que, antes do ensino médio, deve ser buscada essa ampliação de realidades. Como é uma creche pública com 35 crianças e uma monitora? Qual é a realidade da pobreza? Como é o sistema de saúde? Essas perguntas são importantes para as pessoas que vivem uma vida economicamente melhor – que nem sempre tem uma vida *espiritual* melhor –, que tem a chance de frequentar escolas melhores, ter cuidados de saúde mais apropriados etc.

Uma criança criada em condomínio, por exemplo, pode ficar impregnada com uma visão muito fechada, da mesma forma que uma criança de primeiro ou segundo setênio, que vive em conjunto também, tem a alma impregnada por essa vivência. Essa ponte tem que ser criada com vivências antes do ensino médio, sempre conforme a idade. Falta a consciência de que a pedagogia Waldorf é uma pedagogia humanizadora.

Antes de fundar a pedagogia Waldorf, Rudolf Steiner deu palestras sobre a *Volkspädagogik*, a pedagogia do povo. Como você cria uma pedagogia que atua com o povo – não somente com o pobre a que a palavra popular remete,

mas não representa tão bem o que se pretende – sendo um fermento da sociedade. Para mim, a pedagogia Waldorf no século XXI deve desenvolver esse lado que ainda não está muito trabalhado. É preciso pensar sobre isso, em como fazer isso, no que é necessário. Os alunos que fazem estágio na Monte Azul percebem isso, eles gostam disso e sentem vontade de continuar na vida, porque percebem que não se trata apenas do que eles estão acostumados a viver. A vida é isso também: a periferia. Claro que tem muita coisa que *não presta*, como as drogas, mas esse tipo de coisa também existe nos prédios do Morumbi, por exemplo, está impregnado na sociedade como um todo. É preciso dissolver o conceito de que a periferia é ruim e os outros lugares são bons.

A pedagogia Waldorf vem para o povo no geral, para o Brasil como um todo, e para isso é preciso ter vivência e não ficar apenas na teoria do social. Essas vivências podem começar dentro das escolas com faxineiras, cozinheiras, seguranças, e na medida em que as idades vão mudando, essas percepções vão sendo expandidas. Penso que Steiner imaginou a pedagogia dessa forma: um fermento de transformação da sociedade dentro daquilo que é a Trimembração Social.

A Trimembração Social surgiu antes da pedagogia Waldorf. Hoje sabemos que Steiner foi ameaçado durante a série de palestras que fez, houve até um assassinato. Diante disso, ele decidiu focar na próxima geração que deveria ser formada através de uma educação para a liberdade e para a fraternidade, por uma relação entre seres humanos de igual para igual. Isso acontece em parte, mas não o suficiente, principalmente em países desiguais, que foram colonizados.

O jovem da periferia pode ter um sonho muito parecido com o de alunos Waldorf, mas as barreiras para chegar até este sonho são *muito* diferentes. Essa percepção é importante no encontro entre jovens e crianças de diferentes realidades, daí vem a importância dos estágios: encontros que tenham propósito e saiam do campo da teoria da Pedagogia. No meu ponto de vista, isso tem muito a ver com a base da pedagogia e deve ser cada vez mais desenvolvido. A Melanie é um grande exemplo disso, porque ela viu isso acontecer de maneira muito clara na sua vida, tanto com a classe que ela levou, quanto agora na faculdade. Ela é uma pessoa que tem isso muito vivo no coração, com uma missão que não deixa passar.

A pedagogia Waldorf é humanizadora nas escolas públicas. Isso é muito importante e acontece cada vez mais através de sementes lançadas por

peessoas. Daquilo que conhecemos da Waldorf e que podemos falar que é sobre uma humanização muito necessária para colocarmos à disposição das escolas públicas. Acredito que a faculdade é legal nesse sentido, porque vai promover esse conceito cada vez mais, já que os alunos não sairão de lá somente para seguirem na Waldorf. Eles vão colocar sementes na escola pública, em escolas particulares etc. Isso é extremamente importante.

Em relação ao dinheiro, ligado ao futuro da Trimembração Social no Brasil, o que você tem a dizer?

UC – O lado da Trimembração Social que tem a ver com o desenvolvimento humano está bem trabalhado. Claro que é sempre bom desenvolver cada vez mais, ampliando a pedagogia Waldorf e assim por diante, mas, a princípio está muito bom, consciente de que há muita ação. Podemos ver que está muito desenvolvida, inclusive no Brasil, a parte da saúde, a parte terapêutica etc. O que falta desenvolver no mundo todo é a parte do dinheiro. Como lidar com o dinheiro? Dentro da antroposofia, como um todo, essa questão está pouco trabalhada. A parte jurídica ainda tem algo que precisa de mais engajamento. A parte econômica rege o mundo e, por isso, é evidente a complicação quando é vista de maneira não consciente, podendo até mesmo impedir o desenvolvimento de escolas e de outros trabalhos importantes.

Dentro da minha vida, me veio a pergunta do que eu poderia fazer para contribuir na área financeira. Consiste em algo que eu não sei fazer, mas achei importante para a antroposofia que a parte do dinheiro fosse desenvolvida. Então, criei um grupo, o Ecoviva, há cerca de 10 anos, e juntei pessoas que sabem lidar com esta área – como a Marina Bresslau e o Rodrigo Ventre, além de várias outras. Através de muitos acontecimentos, esse grupo se juntou com o “Dinheiro e Consciência”, fundado por Joan Melé, que é um movimento para a criação de um banco ético. Acho que isso é importante: criar um mecanismo financeiro, que pode ser esse banco ético, no qual nós possamos colocar nosso dinheiro conscientemente. Hoje, onde colocamos nosso dinheiro? Não sabemos o que é feito com ele nos bancos tradicionais, e no momento em que tomamos consciência disso, passa a nos incomodar.

Minha pergunta foi essa: “Onde está o dinheiro dos antropósofos, inclusive o meu? O que este dinheiro gera?”. Essa pergunta depois foi ampliada, não

só para os antropósofos. Com a vinda do Joan Melé, que tem muito conhecimento – porque já cocriou um banco antes, o Tríodos – além de carisma e muita força, foi criada a rede Dinheiro e Consciência, com pessoas do Ecosocial, que acho essencial para a antroposofia e para o Brasil.

Como não é a minha área, atuo com as pessoas que entendem do assunto e estamos caminhando juntos.

A senhora gostaria de fazer considerações finais para nossos estudantes da faculdade ou que estão começando agora o caminho docente, não necessariamente Waldorf? Além de outras considerações que a senhora gostaria de fazer.

UC – São muitas coisas que eu queria dizer, mas acho que uma grande coisa é que nunca devem esquecer que as crianças estão na Terra com um sentido que vem do mundo espiritual, com uma tarefa. Cada uma delas tem um jeito particular. Cada uma traz perguntas novas para nós e mesmo que não entendamos estas perguntas, como educadores, precisamos estar conscientes de que elas são importantes e, às vezes, há comportamentos de que não gostamos – achamos que as crianças não escutam, não obedecem – mas sempre devemos pensar que elas chegam, inconscientemente, com uma pergunta, e às vezes não sabemos dar o ambiente ou a resposta para essas crianças. Acima de tudo, não podemos julgá-las, mas devemos tentar entendê-las e fazer o esforço maior. Afinal, nós somos adultos, nós somos os educadores ou pais e mães. Não cabe a nós julgar o não querer de uma criança ou de um jovem, mas precisamos tentar entender profundamente para que eles vieram para o mundo.

Outra coisa é não esquecer que a pedagogia Waldorf, aqui no Brasil, tem a ver com o Brasil. Entender o Brasil, com suas raízes a partir da alma do povo brasileiro em sua abrangência. Compreendendo qual parte veio dos indígenas, da África, do Oriente, da Europa e o que esta mistura cria. Não tenho uma resposta para essas perguntas, mas elas precisam ser levadas à sério. Conforme a idade das crianças, devem receber essas perguntas também, mas não da forma que estou falando agora. As perguntas devem vir através de experiências artísticas, culturais, poéticas, musicais etc. Somente depois, talvez no ensino médio, deve ser colocada a pergunta que constrói algo consciente: “O que é o Brasil para você?”. As duas coisas mais importantes são: reconhecer a alma da criança e do ser humano e saber onde está o nosso chão.

Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner*

Resenha por Leti Squeff**

* BACH, Jonas. *Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner*. Curitiba: Lohengrin, 2019.

** Professora de História da Arte na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

“É difícil saber como tratar os erros da época. Se um homem se opõe a eles, fica sozinho; se ele se rende a eles, estes não lhe trazem alegria, nem honra.” A frase de Goethe dá uma ideia do que o poeta e pensador alemão enfrentou ao trilhar seu caminho como pesquisador das ciências naturais num contexto em que o Iluminismo de seu tempo pregava a racionalidade e o pragmatismo. A fenomenologia, desenvolvida por Goethe na prática ao se dedicar a diversos campos do conhecimento, só seria reconhecida em seu valor epistemológico dois séculos mais tarde, com as pesquisas desenvolvidas por Rudolf Steiner e E. Husserl. Esse é o ponto de partida do livro de Jonas Bach Jr. A obra é resultado de uma pesquisa de pós-doutorado desenvolvida no Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp.

O livro faz uma apresentação abrangente da fenomenologia de Goethe, mostrando, a seguir, como essa teoria do conhecimento foi ampliada e transformada por Rudolf Steiner. Finalmente, o autor mostra como a fenomenologia goethiana é o fundamento da prática pedagógica nas escolas Waldorf.

A obra articula, assim, alguns dos grandes temas da antroposofia e da pedagogia Waldorf, de modo claro e objetivo, construindo-se numa tessitura delicada entre teoria e história, argumentação hermenêutica e dados concretos. A bibliografia usada pelo autor é composta por livros publicados em inglês e alemão. Nesse sentido, as notas de rodapé adicionam grande riqueza ao trabalho como um todo, pois, nelas, Bach faz referências a discussões recentes a respeito de antroposofia, atualizando o leitor brasileiro com o que vem sendo falado sobre Goethe e Steiner desde os anos 2000, além de acrescentar outras informações sobre a biografia desses autores.

Outro aspecto importante do livro refere-se à sua estrutura. São sete capítulos que se inter-relacionam, e um central, o quarto, que sintetiza, justamente, a fenomenologia goethiana. Todos os capítulos terminam com um item chamado “síntese”, que retoma os principais argumentos de cada parte e os organiza de modo conciso. Por isso, esse livro pode ser um grande complemento ao trabalho pedagógico, sobretudo na formação de professores, já que os capítulos podem ser lidos separadamente.

No primeiro capítulo, o autor retoma a história da ciência, discutindo aspectos do pensamento de Francis Bacon e René Descartes. Observa como

a ciência moderna se estruturou em direção a uma visão materialista e racionalista do mundo. Processo que culminou, no século XIX e começo do XX, em um clima de comemoração do conforto e da relação utilitarista com a natureza, com poucas pessoas percebendo a “trajetória antiecológica e socialmente problemática para a qual o Ocidente estava se dirigindo” (p. 27).

A seguir, o autor comenta a biografia de Goethe, apontando como sua teoria do conhecimento, consolidada ao longo de suas pesquisas, diferenciava-se das correntes racionalistas. Bach reconstitui, no capítulo dois, os escritos de Goethe sobre plantas, sintetizados, dentre outros, em *A metamorfose das plantas*.

A seguir, discute a *Teoria das cores*, retomando argumentos, valores e procedimentos usados por Goethe. O capítulo quatro é o eixo do trabalho, por sintetizar a fenomenologia de Goethe e também por começar a relacioná-la com a fenomenologia de Rudolf Steiner.

O quinto capítulo é de leitura obrigatória para todos que se interessam em compreender as ideias de Rudolf Steiner, trazendo, em seu início, informações históricas importantíssimas. Com 21 anos, Steiner foi convidado a organizar os escritos científicos de Goethe. A partir daí, seus primeiros livros seriam introduções e comentários aos escritos do autor. Durante aproximadamente 20 anos, Steiner dedicou-se integralmente aos estudos epistemológicos, num esforço de compreender o conhecimento em si, passando pela leitura de autores como Kant, Fichte e Schiller, e culminando com uma ampliação da fenomenologia goethiana. Bach delineia os contornos da fenomenologia de Steiner. “A fenomenologia de Steiner é uma ampliação da abordagem goethiana âmbito psicológico, social, cultural, pedagógico e espiritual da humanidade.” (p. 132-133.)

Já os capítulos finais atraem, sobretudo, professores e interessados na pedagogia Waldorf. No capítulo sete, Bach mostra como a concepção de educação de Rudolf Steiner foi constituída em diálogo com a fenomenologia goethiana. Tanto que, em 1920, Steiner considerara a possibilidade de chamar seu movimento pedagógico de “Escola Goethianismo”. O autor mostra como a metodologia goethiana é utilizada no ensino das ciências nas escolas Waldorf. E explora diversos aspectos da fenomenologia de Goethe que foram transmutados por Steiner em suas ideias pedagógicas.

Na filosofia da educação de Steiner, o aprender dos educadores conecta-se à leitura do humano, aprender a ver a criança, o adolescente, a pessoa educanda. A metamorfose dos educadores é a arte de viver que está além dos muros da burocracia, dos preconceitos de seu tempo, das vicissitudes efêmeras, dos discursos ideológicos, dos modismos de comportamento e pensamento. (p. 198.)

Como mostra Jonas Bach, a autoeducação é o fundamento para transformar não apenas a escola, mas também a sociedade.

Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*

Resenha por Patricia Tavares Raffaini**

* PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

** Professora visitante do departamento de História, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

“Tudo é misterioso, nesse reino que o homem começa a desconhecer desde que o começa a abandonar.” Cecília Meireles

Poucos são os livros que investigam o reino maravilhoso da infância com tanta profundidade e sensibilidade como o de Gandhi Piorski. Resultado de mais de dez anos de trabalho documentando o brincar das crianças brasileiras de diversos estados como Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte e especialmente Ceará, o livro nos revela muito mais do que somente uma recolha dos diversos brinquedos e brincadeiras como práticas infantis. O que o autor nos apresenta é uma sondagem densa e rara da alma infantil, da força que motiva e se concretiza no brincar, assim como também do imaginário vinculado a essas brincadeiras. Partindo de um repertório teórico amplo, dialoga com autores como Gaston Bachelard e Gilbert Durand, em busca de compreender o brincar livre e, dentro dele, o brinquedo construído pela criança a partir de diversos materiais encontrados na natureza, assim como dos refugos do mundo adulto.

Ao escolher o universo da infância como *locus* de sua pesquisa, Gandhi Piorski tem a coragem de eleger como objeto a ser analisado um dos mais humildes e simples artefatos: o brinquedo feito para não durar. O título do livro, *Brinquedos do chão*, revela de fato o que se pretende conhecer: os brinquedos feitos e imaginados a partir do elemento terra, que permitem que a criança se enraíze; que possibilitam à criança incorporar-se numa busca pela estrutura da natureza. São boizinhos, porquinhos e diversos outros animais feitos de barro, ossos, frutas de árvores sertanejas; casinhas construídas com bambus, folhas de bananeiras ou tábuas abandonadas pelos adultos, em que se cozinham guisados em pequenas panelas de barro; bonecas feitas de sabugo de milho, de pano ou de barro; carrinhos construídos com restos de madeira e lata e diversas outras brincadeiras, como pintar as unhas com pétalas de flores ou trocar a pele com a cola que seca em suas mãos, todos feitos por crianças das mais diversas idades.

Ao descrever e analisar cada uma dessas práticas, o autor faz uma hermenêutica do brincar, preocupada principalmente em vislumbrar o mundo das imagens internas da criança, buscando, assim, desvendar esse universo simbólico que se materializa no brincar, e que também se transforma no contato com a realidade dos materiais e processos de construção. Aqui, a criança, mesmo a mais pequena, é a protagonista de seu próprio desabrochar, de sua busca por conhecer e se apropriar de tudo o que a rodeia e que de forma saudável ela

modifica pelo ato de brincar. Nesse sentido, quando Piorski reflete sobre o brincar de casinha tão frequente entre as crianças, o que salta aos olhos em sua interpretação simbólica se distancia de uma visão culturalista, que vê somente um mimetismo no brincar, para sondar as buscas infantis mais interiores, a procura por algo íntimo e secreto, que o lugar escuro e pequeno de uma casinha feita de folhas de bananeira possibilita. Da mesma forma, vemos com que delicadeza o autor investiga as brincadeiras que utilizam armas, espadas, flechas, que tantas vezes são estigmatizadas principalmente no ambiente escolar, percebendo nestas o trabalho simbólico “que manifesta o mitologema do herói” (p. 120). Ao eleger simples brincadeiras que, muitas vezes, passam despercebidas pelo olhar não muito atento dos adultos, o autor realiza uma importante investigação, que nos leva a refletir sobre como ao transformar os elementos da natureza a criança também se transforma, interiormente e corporalmente.

Não podemos deixar de mencionar que, ao ler a obra de Gandhi Piorski, somos levados de volta a nossa própria infância. Quando o autor descreve os brinquedos e brincadeiras das crianças do norte do país, é impossível não lembrar as brincadeiras que fizemos quando pequenos: de fazer bolinhos com barro em dias quentes depois da chuva, de cabanas feitas na sala com cobertores em dias frios, ou de comidas de verdade feitas em pequenas panelas de ferro, com a supervisão de avós queridos. Voltamos dessa viagem às nossas próprias brincadeiras, feitas há tanto tempo, com o olhar, o tato e a audição mais apurados para tentar compreender esse universo do qual não fazemos mais parte. Nesse sentido, o livro é leitura mais do que importante, eu diria fundamental, para quem deseja penetrar nesse mundo misterioso que é a infância.

Walter Benjamin, em um de seus textos sobre literatura infantil, nos fala que “onde as crianças brincam existe um segredo enterrado”.¹ Gandhi Piorski, como hábil arqueólogo, ajuda-nos com seu trabalho a desvendar esses segredos para que possamos, quem sabe, construir uma percepção mais atenta e cuidadosa do brincar. Como o livro aqui apresentado é o primeiro de uma série de quatro sobre os elementos terra, fogo, ar e água, ficamos à espera dos volumes seguintes, como uma criança que espera ansiosa os capítulos ainda não contados de sua história preferida.

¹ BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2009. p. 142.

Compartilhando experiências: roda dos índios no jardim-de-infância da Escola Dendê da Serra (Bahia)

Silvia Reichmann*

* Jardineira da Escola Dendê da Serra e representante da regional Bahia na Federação de Escolas Waldorf do Brasil.

A pedagogia Waldorf foi proposta por Rudolf Steiner há mais de 100 anos, a partir de uma observação minuciosa da natureza e do desenvolvimento da criança. A primeira infância, do nascimento aos sete anos, é caracterizada pelo amadurecimento do corpo físico. O cérebro, as funções orgânicas, o controle motor e os órgãos dos sentidos ainda estão completando seu processo de formação, que precisa estar concluído antes da criança ingressar na educação escolar. Por isso, em escolas que seguem essa pedagogia, não se inicia o processo de alfabetização das crianças antes dos sete anos.

Mas como podemos, no ensino infantil, auxiliar a criança no seu processo de amadurecimento? Inicialmente, é preciso ter em mente que este processo é natural e espontâneo. A criança que não está debilitada, doente ou apática sabe o que precisa fazer para se desenvolver, é um movimento de dentro para fora, um “currículo inato”, um impulso primordial. As crianças, nessa faixa etária, têm uma profunda necessidade de estar em movimento, de exercitar até à exaustão cada etapa motora, como rolar, rastejar, engatinhar, andar, correr, pular, escalar. Esse programa de exercícios físicos, que cansaria qualquer adulto, é realizado pela criança com a maior naturalidade e alegria através do BRINCAR, que se torna, assim, a atividade pedagógica prioritária na educação infantil.

A tarefa do educador, portanto, é criar espaço para o brincar infantil livre e criativo. O ambiente deve ser decorado de forma simples, sem excesso de estímulos visuais, com cores suaves e o aconchego de uma casa de família. Objetos simples, sem finalidade predefinida, possibilitam à criança “montar” o cenário da sua brincadeira: paus, cavaletes, cordas, panos, prendedores, barbantes, cestos e caixotes. Mesas e cadeiras também entram na lista dos materiais usados pelas crianças para construir casinhas, castelos, cavernas e ônibus. Brinquedos mais “prontos” como bonecas de pano, carros de madeira, toquinhos, pião, perna de pau, bolas etc., têm o seu lugar, mas são artesanais e de materiais naturais. Evitamos o plástico, que não oferece durabilidade nem constitui um material “vivo”, como madeira, bambu, lã, juta e algodão, aos quais damos preferência.

Nesse espaço assim equipado, tudo pode acontecer. Há dias em que brincam todos juntos, há dias em que se formam pequenos grupinhos, entretidos com o aniversário da boneca, com a montagem de uma fazendinha, com o ônibus e os passageiros... A composição das turmas inclui várias faixas etárias, o que possibilita uma rica interação entre as crianças mais velhas que “comandam” a

brincadeira, montando cenários e distribuindo papéis, e os pequenos, que admiram e imitam os grandes. O aprendizado acontece de todos os lados, com os maiores tomando o devido cuidado com os menores, ensinando e instruindo, e os menores estimulados em seu desenvolvimento pelo exemplo dos maiores.

Grande parte do tempo é dedicado a essa atividade do brincar, mas são momentos claramente definidos e inseridos num ritmo que se repete todos os dias. Normalmente, as crianças chegam e ocupam seu tempo fazendo um desenho e cooperando na cozinha, ajudando a cortar frutas e verduras, amassando pão etc. As crianças brincam e depois ajudam na arrumação do espaço, e depois formamos uma roda em que todos se dão as mãos. Poemas, músicas com gestos e movimentos, brincadeiras de roda etc., compõem o que denominamos “roda rítmica”. Depois, vamos lavar as mãos, lanchamos, cada criança lava seu prato e em seguida todos brincam na área externa. O período da manhã finaliza quando as crianças entram novamente na sala, comem mais um pequeno lanche e sentam-se em roda para escutar a história contada pela professora, encerrando, assim, a aula.

O cronograma descrito anteriormente é um exemplo do que ocorre em todos os jardins de infância Waldorf. Os detalhes variam, mas sempre se busca uma rotina diária com momentos de concentração e de expansão, pois o ritmo e a repetição são muito necessários para o desenvolvimento saudável da criança pequena.

A Escola Dendê da Serra, situada no Sul da Bahia, tem como desafio trazer os princípios da pedagogia Waldorf para uma realidade bem distinta de outras escolas da rede Waldorf brasileira. A abordagem pedagógica proposta por Rudolf Steiner não constitui um receituário, um currículo a ser seguido em escolas que utilizam determinado “método”. Trata-se de uma visão de mundo, de um conjunto de princípios e observações sobre a natureza humana que transcende o âmbito material, perceptível com os sentidos físicos. O currículo e a metodologia são apenas consequência dessa perspectiva ampliada. Assim, a pedagogia Waldorf vai se apresentar de maneira diferente em cada país, em cada cultura, em cada comunidade escolar.

Os alunos da Escola Dendê da Serra provêm, em sua maioria, de famílias de baixa renda da região, mas há também famílias que contribuem com uma mensalidade escolar. A integração entre crianças e famílias de diferentes

origens sociais faz parte da nossa missão e é um constante desafio. O objetivo da escola, além de oferecer uma educação de qualidade baseada na pedagogia Waldorf para esse diversificado conjunto de crianças, é valorizar o patrimônio natural e cultural da região. Raízes indígenas e africanas estão muito presentes na nossa população local e, portanto, enriquecem o nosso repertório pedagógico, que tem na cultura popular uma de suas fontes mais importantes.

Além de estarmos na Bahia, onde a força da descendência afro-brasileira é visível nos traços físicos, na dança, na música, na cultura de forma geral, com o tempo pudemos sentir também a significativa presença de elementos indígenas em todos os âmbitos da vida humana: na pesca, no artesanato, na linguagem, na alimentação...

Como esses elementos podem ganhar vida numa turma de educação infantil? Conforme dito anteriormente, o jardim de infância tem diariamente uma roda rítmica no início da manhã. Ela é composta por brincadeiras de roda, músicas e versos acompanhados de gestos e movimentos, fluindo numa sequência que se repete diariamente e convida as crianças para a imitação. O repertório usado nessa roda varia conforme a época do ano e procura trazer vivências relacionadas às festas típicas, aos fenômenos da natureza em cada estação e a tudo que vibra no ambiente em que a criança vive.

Para o educador, o desafio é mergulhar nesse ambiente e descobrir elementos que possam enriquecer a sua roda rítmica. No Brasil, significa espelhar a diversidade que vive na alma de um povo que nasceu de uma mistura de culturas muito diferentes. Na Bahia, essa mistura tem características próprias e precisa estar presente também na escola, para que as crianças se (re)conheçam nas atividades realizadas e aprendam a valorizar suas raízes e origens.

Na educação infantil, trabalhamos com épocas temáticas de três a seis semanas, e uma delas é sobre os índios. Nessa época, a roda começa com uma música que aprendemos com os Tupinambás, que vivem numa aldeia ao sul de Ilhéus:

Tupinambá abé coabi, muquatiá baé mupiatã,

Baé muquatiá muquatiá caturupi

Eimi pioré icobé iandé muiuiucá be pi!

O passo pesado e ritmado do índio que vive em cada um de nós, reforçado por um caxixi ou por sementinhas e cascas que batemos, traz para a alma

a ligação com a terra, e ajuda as crianças a se sentirem mais integradas com o seu corpo, mais encarnadas neste mundo.

Um poema, acompanhado de gestos, cria o clima de uma aldeia indígena.

Ele mora na oca, tambor ele toca.

Usa colares, pulseiras, cocares.

O rosto ele pinta, urucum é sua tinta.

Vai para a pesca com arco e flecha.

Faz mira e num zum! – fisga mais um...

Mais outras músicas indígenas completam a roda rítmica. Às vezes, vivenciamos uma fogueira (com gestos e movimentos), para sentar em roda e assar os “peixes” ... muito divertido!

Decoramos o ambiente com alguns objetos indígenas, frutinhas e sementes, ou com um cenário com uma canoa e um indiozinho, não há limites para a criatividade. Mas tudo com muita simplicidade e com objetos reais trazidos da natureza. Trazemos frutinhas de urucum para a sala de aula e pintamos os rostos uns dos outros, costuramos cocares com penas de galinha, a sala fica cheia de indiozinhos bonitos e alegres.

Descobrimos que os talos das folhas da embaúba funcionam muito bem como flechas. Para o arco, usamos um galho flexível e resistente, amarrado com um barbante, e lá vão nossos índios atirando com arco e flecha, desenvolvendo uma habilidade admirável. O cesto de cipó vira barco ou canoa, comidinhas são feitas com folhas e talos, a brincadeira flui e as crianças não cansam... O educador, depois de dar um apoio inicial às demandas das crianças, acompanha a brincadeira com olhar carinhoso e atento, interferindo apenas quando necessário e zelando pela arrumação no final.

Na hora da história, contamos pequenas lendas de animais, histórias em que aparecem índios, e finalizamos com mais alguma música que remeta ao universo dos habitantes originais da nossa terra... Quando chegam em casa, as crianças continuam sendo indiozinhos pelo resto do dia!

Sou Tabajara, sou Tabajara lá na terra de Tupã!

Tem papagaio, arara, maracanã,

Todas aves do céu, quem nos deu

Foi Tupã, foi Tupã, foi Tupã...

Caminhar e construir: um mundo de um jeito bom pra todo o mundo



Como seria o mundo se deixássemos de existir? Este foi o questionamento que levou a Mercur, uma empresa de 95 anos, a caminhar em busca de uma nova forma de atuação. Caminhar para aprender no trajeto. Caminhar para unir pessoas e organizações para diálogos e vivências em **relacionamentos que valorizam a vida.**

Os primeiros passos foram há mais de uma década: caminhos foram revistos, planos foram redesenhados e a busca pela redução de externalidades continua presente todo o tempo. A caminhada segue e possibilita à Mercur um sentido pautado pela orientação para **construir projetos e produtos que atendam as pessoas em suas necessidades.**

Com um olhar sistêmico não apenas para a gestão – que é cada vez mais horizontal –, mas também para o mundo em que está inserida, a organização repensou também o seu papel na educação. A construção de aproximações com instituições, universidades, escolas, secretarias e com diversos educadores – de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Educadores Especiais – contribuíram com importantes diálogos e problematizações acerca da atuação na empresa nesta área e ampliaram gradativamente a sua visão de mundo.

As inspirações vêm de várias fontes com as quais aprendeu, levou em conta os contextos envolvidos e pôde manter sua identidade, o que tem feito uma grande diferença na construção de ambientes colaborativos e de aprendizagem na indústria que está há 95 anos em Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul. Hoje o sentido de bem-estar das pessoas e a capacidade de ajudá-las em seus próprios contextos é que definem a criação dos produtos

e serviços da instituição que cada vez mais quer ser local, gerar ocupação e renda na comunidade em que está inserida. A busca por soluções que valorizem a cooperação também faz parte deste percurso que **compreende a transformação da educação e da sociedade como algo sistêmico e pactuado entre todos.**

Saindo pelos portões da fábrica, como resultados práticos para todas as mudanças internas dessa caminhada, encontramos a decisão de **eliminar personagens dos produtos escolares** – pois além de não contribuir, segregavam crianças, gerando competitividade e criando necessidades de consumo. Ao interagir com educadores, emerge a descoberta de que, com sua experiência na área da Educação, a Mercur poderia colaborar com pessoas com deficiência por meio da cocriação de materiais escolares adaptados e recursos de Tecnologia Assistiva.

Por acreditar na **educação para a vida como um processo contínuo em que a pessoa aprende, experimenta, empreende e se legitima através da interação com o outro e com o coletivo**, alguns produtos foram sendo ressignificados à medida que novos aprendizados eram construídos. Um exemplo é a tinta guache com bico dosador, que surgiu a partir de conversas realizadas com professores, que indicaram que havia muito desperdício de tinta, dificuldade de organizá-la em embalagens menores, para que todos tivessem acesso e melhor organização dos momentos de exploração da tinta por parte do professor.

Descobri que não é meu, é nosso! Essa é a provocação que pretende fazer com a tinta e com toda sua caminhada. Afinal, quanto mais cedo se percebe que o mundo é de todos nós e que precisamos cuidar dele juntos, ampliamos forças, não é mesmo? Em todos os seus processos, a organização busca apoiar a construção de um mundo mais colaborativo e menos competitivo, por isso, as pessoas estão no centro dessa caminhada. A Mercur também acredita que as pessoas são uma promessa e não uma ameaça, que são potenciais agentes de transformação de suas vidas e do planeta, não apenas público-alvo ou consumidores. A empresa entende que estamos todos caminhando juntos e somos potenciais construtores de **um mundo de um jeito bom pra todo o mundo.**

Para acompanhar nossa caminhada, acesse: <<http://www.mercur.com.br>>.

Impresso em papel cartão 250 g, na capa, e papel pólen bold 70 g, no miolo,
em outubro de 2019, na gráfica Eskenazi, em São Paulo, SP.

APOIO

