

3

3

Vol. 3, 2021.

REVISTA

Jataí



Faculdade
Rudolf Steiner

REVISTA Jataí

Coordenação Editorial

Marcelo Rito
Maria Auxiliadora F. Baseio
Maria do Carmo L. Abi-Sâmara
Melanie Gesa Mangels Guerra

Conselho Editorial

Allan G. da Silva (FRS)
Constanza Kaliks G. (Goetheanum)
Cristiano Camilo Lopes (UPM)
Cristina Ferreira Mansberger (FRS)
Daniela M. Meirelles (FRS)
Dayse Cristina Araújo da Cruz (FRS)
Elaine Marasca (USP)
Elisa Vieira (UENP)
Guilherme M. V. de S. Oliveira (USP)
João Moreno Sant'Ana (FRS)
Jonas Bach Junior (UFTM)
Juliana Klein Tedesco (FRS)
Karla Neves (FRS)
Lígia Maria C. Silva Cortez (ESCH)
Manoel Francisco Guaranha (UNISA)
Maria Florência Guglielmo (FRS)
Maria Zilda da Cunha (USP)
Mariana Bugano (FRS)
Nilson Machado (USP)
Oscar Vilhena Vieira (FGV)
Paula Franciulli (FRS)
Tarita de Souza (FRS)

Avaliadores *ad hoc*

Ana Paula P. e Chaves Giorgi (UNESP)
Bete Flory (FRS)
Daniela M. Meirelles (FRS)
Elisa Vieira (UENP)
Guilherme M. V. de S. Oliveira (USP)
João Moreno Sant'Ana (FRS)
Maria Clarissa Mendes (FRS)
Maria Florência Guglielmo (FRS)
Mariana Bugano (FRS)
Paula Franciulli (FRS)
Tarita de Souza (FRS)

Imagem de capa

Alice Guiote Bueno

Preparação e Revisão

Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Diagramação

Sabrina Faustino

Editora

Terceira Margem

Copyright © 2021 Faculdade Rudolf Steiner
Todos os direitos são reservados à Faculdade Rudolf Steiner

Revista Jataí

Faculdade Rudolf Steiner

São Paulo

Rua Job Lane, 900, Alto da Boa Vista, São Paulo, Brasil
CEP:04639-001, Telefone: (5511)56869863, E-mail: jatai@frs.edu.br

<http://faculdauderudolfsteiner.edu.br>

Editora Terceira Margem

<http://terceiramargemeditora.com.br>

Editorial

Natureza! Somos envolvidos e enlaçados por ela, incapazes de escapar dela ou de penetrar mais profundamente nela. Sem pedir licença e sem avisar, ela nos recebe na roda de sua dança e nos arrasta consigo, até ficarmos extenuados e cairmos dos seus braços. (Goethe)¹

Prezados leitores,

É com muita satisfação que apresentamos o terceiro número da Revista Jataí, uma publicação da Faculdade Rudolf Steiner, cujo objetivo é construir um espaço interdisciplinar para reflexão sobre temas relevantes das Ciências Humanas, em conexão, de alguma forma, com as propostas de Rudolf Steiner.

Em sua terceira edição, a Revista Jataí propõe como dossiê temático: **Meio Ambiente e Educação – na dança de roda da natureza: múltiplos olhares para o homem em seu meio**, com o intuito de discutir a relação entre o ser humano e seu contexto natural e cultural de vida.

Desde o último milênio, muito se tem tratado sobre os efeitos da cisão humano – natureza. Catástrofes ambientais, como buraco na camada de ozônio, efeito estufa, aquecimento global, derretimento das calotas polares, enchentes, tsunamis, terremotos, extinção de espécies animais, além de crises de recursos naturais, intervenções humanas nefastas são alguns dos fatos que alertam para os transtornos que a comunidade mundial vem atravessando. Vários encontros, em âmbito nacional e internacional, têm se mostrado porta-vozes dessa emergência que coloca em foco a espécie humana, considerando que a ação do ser humano sobre o ambiente incide nele mesmo, posto ser um integrante

¹ *Natur! Wir sind von ihr umgeben und umschlungen – unvernünftig, aus ihr herauszutreten, und unvernünftig, tiefer in sie hineinzukommen. Ungebeten und ungewarnt nimmt sie uns in den Kreislauf ihres Tanzes auf und treibt sich mit uns fort, bis wir ermüdet sind und ih rem Arme entfallen.* (Goethe) – Fragmento extraído do *Tieferer Journal* e escrito em 1783. Tradução realizada pelo grupo de trabalho “Alemão Instrumental” do Laboratório de Geografia Urbana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

e não um mero interventor. Edgar Morin (2003)² assinala a unidade complexa da natureza humana e aponta para a necessidade de uma educação que se volte para a identidade terrena, a cidadania planetária, apostando, vigorosamente, na possibilidade de construção de uma antrope-ética. Igualmente, o documento *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?*, publicado em 2016 pela UNESCO, destaca a emergência em “apoiar e potencializar a dignidade, a capacidade e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza”, como propósito fundamental da educação no século XXI, reconhecendo essa aspiração como *humanismo* e convocando educadores para proporcionar “a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento sustentável de todos”³. Em consonância com Edgar Morin, o documento reitera: “os valores humanistas que devem ser o alicerce e o propósito da educação incluem: respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos e justiça social, diversidade social e cultural e um sentimento de solidariedade humana e responsabilidade compartilhada por nosso futuro comum”⁴. Rudolf Steiner, já no início do século XX, convidava-nos ao entendimento de que a contemplação da natureza praticada por Goethe constitui uma cosmovisão na qual o humano, por meio da produção científica, pode inventar novos horizontes para o conhecimento de si mesmo e de sua atuação na vida pública.

Goethe tem seu nome registrado no grande livro da cultura ocidental, pois sua obra inaugurou movimentos estéticos, renovou abordagens, desestabilizou padrões. Localizado no ponto culminante da criação divina, o humano de Goethe, quando se dedica a ativamente observar a infinita variabilidade própria da natureza, é capaz de estabelecer suas leis. Trata-se de olhar o mundo com os olhos do espírito. Desse modo, ativando sua capacidade ideativa, acionando sua criatividade e assumindo sua condição de ser eterno, o humano, ao

² MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

³ REPENSAR A EDUCAÇÃO: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil, 2016, p.37-38.

⁴ REPENSAR A EDUCAÇÃO: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil, 2016, p.39.

interagir delicadamente com o cosmos, pode acionar em si a potência do livre pensar e do agir responsável. Contemplar a natureza com os olhos de Goethe, enfim, para além de descrevê-la, explicá-la ou classificá-la, permite a realização de seu devir, qual seja, ensinar ao humano as infinitas possibilidades de ele vir a ser o que é: o ponto culminante da criação e, por conseguinte, o ponto inicial da transformação do mundo e de si mesmo. Essas múltiplas formas de compreensão das relações entre humano-natureza convocam-nos a repensar a educação deste milênio e a questionar seus reiterados princípios utilitários, ao mesmo tempo em que nos convidam a valorizar as dimensões sociais, éticas, econômicas, culturais, cívicas e espirituais do ser humano. Que caminhos se abrem às Ciências Humanas para a discussão dessa problemática? Que providências podem se tornar fecundas, considerando a urgência de um conhecimento transversal? Como a educação pode responder a esses desafios que se interpõem no campo da sustentabilidade econômica, social e ambiental? Que políticas e práticas educacionais podem sustentar esse propósito? Que tensões, contradições e oportunidades despontariam nesses tempos de preocupações pandêmicas?

Esta edição da Revista Jataí apresenta textos que trazem ricas reflexões e sinalizam caminhos para construirmos respostas para essas perguntas e, também, abre possibilidades de tecermos tantas outras indagações sobre o nosso tempo. Há artigos que dialogam diretamente com o dossiê e outros que apontam para aspectos convergentes com a educação contemporânea.

Nos artigos que abordam a temática do meio ambiente e sua relação com a educação, constatam-se veementes críticas à cultura ocidental moderna, construída a partir de uma epistemologia simplificadora, reducionista e pouco sistêmica naquilo que tangencia a relação do ser humano com a natureza. Também se mostra bastante recorrente a confiança de que a educação tem papel de relevo para essa transformação cultural. Não casualmente, Goethe emerge como um fundamento para várias argumentações apresentadas, tanto como apoio teórico quanto metodológico, uma vez que suas descobertas e seu modo de observar fenomenologicamente a natureza acenam para

outras possibilidades interpretativas, supostamente renovadoras para o paradigma científico de nosso contexto.

Os artigos de fluxo contínuo buscam discutir fundamentos sociológicos que sustentam a educação, sobretudo no que se refere às propostas de Rudolf Steiner, além de trazerem reflexões sobre o trabalho pedagógico nas escolas Waldorf, com ênfase na importância das narrativas – do primeiro dia de aula e da mitologia nórdica –, bem como das artes.

Contamos, também, nesta edição, com relatos de experiências de educadores e líderes de grupos de pesquisa, que trazem vivências importantes e bem fundamentadas sobre o ensino e sobre a pesquisa.

Uma esclarecedora entrevista com Paula Mendonça, cogestora do Instituto Alana – organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança – apresenta, com detalhes, o *Programa Criança e Natureza*, enfatizando a importância do brincar livre e do “desemparedamento” da infância.

Por fim, podemos apreciar uma prodigiosa resenha, elaborada por Maria do Carmo Lizarzaburu Abi-Sâmara, sobre o livro *Conhecimento, ignorância e mistério*, escrito por Edgar Morin aos 96 anos de vida, em que discorre sobre os limites do conhecimento, fazendo o leitor transitar entre macrocosmo e microcosmo, segundo a autora, a fim de perceber os fios que se tecem entre o visível e o invisível.

Seguramente, os textos⁵ que se apresentam nesta terceira edição vislumbram contribuir, de maneira ampliada e profunda, para a discussão de problemáticas emergentes da vida contemporânea, sobretudo a temática do meio ambiente – cujas bases de respeito e reverência se constroem a partir da educação.

Os editores

⁵ Terminologias relacionadas a gênero não foram padronizadas nesta revista, sendo preservadas conforme decisão do autor.

Sumário

ARTIGOS (DOSSIÊ)

Educação e agricultura nas escolas Waldorf no Brasil 15

Renier Marcos Rotermund
Michele Sebastião de Melos
Ana Paula Passaes Galdino
João Fernando de Almeida Benedetti
Fernando Silveira Franco

A prática pedagógica fundamentada na observação da natureza pela perspectiva goetheana e o fortalecimento do vínculo do ser humano com o mundo natural 33

João Moreno Sant'Ana

Cultura, natureza, antropoceno e Parsifal 51

Saulo Quintana Gomes

Goethe, Steiner e a Pedagogia Waldorf 79

Maria Florencia Guglielmo

Aproximação com a natureza por meio da agricultura pedagógica na Escola Waldorf 89

Ana Paula Passaes Galdino
Maíra Kahl Ferraz

ARTIGOS EM FLUXO CONTÍNUO

Sociologia antroposófica: um olhar sobre os fundamentos sociológicos em Rudolf Steiner 117

Yuri Rodrigues da Cunha

A questão social como fundamento da Pedagogia Waldorf: Diálogos com o liberalismo igualitário, por uma utopia em construção 145

Ana Paula Brito Abreu de Lima

Abrir as janelas do conhecimento: a “História do primeiro dia” na Pedagogia Waldorf 173

Renan Bastos de Olivas Ferreira Santos

A arte narrativa na Pedagogia Waldorf: Mitologia Nórdica, imaginário e educação 191

Melanie Mangels Guerra
Maria Auxiliadora Fontana Baseio

A linha como impulso ético: reflexões sobre o processo de formação da imagem linear e o décimo ano escolar 213

Adriana Honorato Gonçalves

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A observação fenomenológica como prática pedagógica: compartilhando experiências de olhar para as crianças e seu brincar com as pedras 239

Lia Mattos
Liandra Ribeiro
Nina Bernal Balconi
Sandra Eckschmidt

Pé de dança: relato de experiência da criação de um grupo de estudo em movimento

Juliana Klein
Luiza Banov
Renata Fernandes

ENTREVISTA

Entrevista com Paula Mendonça 279

RESENHA

Conhecimento, ignorância e mistério 291

Maria do Carmo Lizarzaburu Abi-Sâmara

**ARTIGOS E ESTUDOS DE CASO
(DOSSIÊ)**

“Natureza! Somos envolvidos e enlaçados por ela, incapazes de escapar dela ou de penetrar mais profundamente nela. Sem pedir licença e sem avisar, ela nos recebe na roda de sua dança e nos arrasta consigo, até ficarmos extenuados e cairmos dos seus braços.

Ela cria eternamente novas formas; o que existe jamais existiu, o que já existiu nunca voltará a existir. Tudo é novo e, mesmo assim, sempre o velho.

Vivemos em seu meio e lhe somos estranhos. Ela fala interminavelmente conosco e não nos revela seu segredo. Agimos constantemente sobre ela e contudo não temos nenhum poder sobre ela.

Ela parece visar em tudo à individualidade e não se importa com o indivíduo. Constrói sempre e destrói sempre e sua oficina é inacessível.

Ela vive entre os inúmeros filhos; e a mãe, onde está? É a única artista: da matéria mais simples aos maiores contrastes; sem aparentar esforço chega à maior perfeição, à determinação mais rigorosa, sempre envolta pela suavidade. Cada uma de suas obras tem essência própria, cada uma de suas manifestações possui um conceito único e, mesmo assim, tudo constitui um só.

Ela apresenta um espetáculo; se ela mesma o assiste, não sabemos, e ainda que estejamos a um canto, é para nós que ela o apresenta.

Nela existe um eterno viver, um vir a ser e um mover-se, mas, mesmo assim, ela não avança. Transforma-se eternamente sem um único momento de paralisação. Não sabe o que é ficar parado e amaldiçoou a imobilidade. Ela é firme. Seu passo é cadenciado, raras são suas exceções e imutáveis suas leis.

Ela pensou e reflete permanentemente; não como um ser humano, mas como natureza. Ela reservou para si um sentido próprio e universal, o qual ninguém pode aprender.

Nela existem todos os seres humanos e ela neles todos. Com todos pratica um jogo amigável e, quanto mais lhe ganham, mais se alegra. Ela joga com muitos tão às escondidas que o jogo termina antes que o notem.

Mesmo o mais não-natural é natureza. Quem não a vê em toda parte, não a vê bem em lugar nenhum.

Ela ama a si mesma e se fita eternamente, sem medida, com os olhos e com o coração. Dividiu-se para ter prazer consigo mesma.

Insaciável em seu desejo de comunicar-se, cria sempre novos desfrutadores.

Ela se alegra com a ilusão. Quem destrói a ilusão em si e nos outros, ela penaliza como o mais terrível tirano. Quem a segue confiantemente, ela o aperta ao peito como uma criança.

Seus filhos são inúmeros. Com nenhum é totalmente árida, mas tem seus preferidos, com os quais esbanja muito e aos quais muito sacrifica. A grandeza ela concedeu sua proteção.

Ela projeta suas criaturas do nada. E não lhes diz de onde vêm e nem para onde vão; só lhes cabe caminhar; ela conhece o trajeto.

Ela tem poucas molas propulsoras, jamais gastas, sempre efetivas, sempre variadas.

Seu espetáculo é sempre novo, porque ela cria sempre novos espectadores. A vida é sua mais bela invenção e a morte é seu artifício para ter muita vida.

Ela envolve o ser humano no torpor e o incentiva eternamente para procurar a luz. Ela o faz dependente da terra, inerte e pesado e ao mesmo tempo sempre o agita.

Ela cria necessidades porque ama o movimento. Milagre, alcançar todo esse movimento com tão pouco. Toda necessidade é benefício: rapidamente satisfeita, rapidamente renascendo. Se ela cria uma nova necessidade, esta se transforma em nova fonte de prazer. Mas logo chega ao equilíbrio.

Ela inicia a todo momento a caminhada mais longa e a todo momento já está no destino.

Ela é a própria vaidade, mas não para nós, para quem se fez de maior importância.

Ela permite que toda criança a retoque, que qualquer bobo a julgue; deixa milhares passarem indiferentes por ela e mesmo assim alegra-se com todos e a todos considera.

Suas leis são obedecidas, mesmo que seja a contragosto; atua-se com ela, mesmo querendo atuar contra.

Tudo o que ela dá, transforma em benefício pois ela torna tudo indispensável. Ela tarda para ser desejada, apressa-se para não enfadar.

Ela não tem linguagem, nem discurso, mas cria línguas e corações através dos quais sente e fala.

Seu coroamento é o amor. Somente através do amor aproximamo-nos dela. Ela cria abismos entre todos os seres e todos querem entrelaçar-se. Ela isolou tudo para tudo juntar. Com alguns goles do cálice do amor, compensa uma vida cheia de fadiga.

Ela é tudo. Compensa e penaliza a si própria; alegre e maltrata a si própria. É rude e meiga, amável e terrível, impotente e onipotente. Tudo está sempre presente nela. Desconhece passado e futuro. O presente lhe é eternidade. É bondosa. Louvo-a com todas as suas obras. É sábia e calada. Não é possível arrancar-lhe explicações ou obrigá-la a dar presentes que não dê livremente. É astuta, mas para um bom objetivo; o melhor é não reparar em sua astúcia.

Ela é completa, e ainda assim, sempre inacabada. Assim como age, sempre poderá agir.

Aparece de uma forma particular a cada um. Oculta-se em mil nomes e termos, e é sempre a mesma.

Ela me fez entrar e me conduzirá para fora. Confio-me a ela. Pode dispor livremente de mim. Não odiará sua obra. Não falei dela. Não, foi ela que falou tudo o que está certo e o que está errado. Tudo é sua culpa, tudo é seu mérito.”¹

Johann Wolfgang von Goethe

¹ Fragmento extraído do Tiefurter Journal, escrito em 1783 e traduzido pelo grupo de trabalho “Alemão Instrumental” do Laboratório de Geografia Urbana do Depto. de Geografia – FFLCH/USP.

Educação e agricultura nas Escolas Waldorf no Brasil

Renier Marcos Rotermond*
Michele Sebastião de Melos**
Ana Paula Passaes Galdino***
João Fernando de Almeida Benedetti****
Fernando Silveira Franco*****

* Biólogo, Mestre em Urbanismo, ex-professor de jardinagem e ciências na Escola Waldorf Turmalina em Curitiba-PR, professor de Artes Aplicadas na Pós-graduação da Faculdade Rudolf Steiner. E-mail: reniermarcos@yahoo.com.br

** Pedagoga, Licenciada em Letras, Educadora Terapeuta. Professora Waldorf desde 2013, conduz atualmente uma classe em seu 3º ano, na Escola Waldorf Querência, em Porto Alegre. E-mail: michelesebastiaodemelos@gmail.com

*** Engenheira Florestal, Pedagoga e Mestre em Ciências Ambientais. Professora Waldorf desde 2012. Professora de Classe do 7º ano na Escola Waldorf Angelim, Jundiá-SP. E-mail: appgaldino@gmail.com

**** Biólogo e Mestre em Agroecologia e Desenvolvimento Rural, agroflorestandor e professor de agricultura na Escola Waldorf Novalis desde 2015 em Piracicaba, SP. E-mail: joaofbenedetti@gmail.com

***** Engenheiro florestal, doutorado em Ciências Florestais na área de Agroflorestas, Professor Associado na Universidade Federal de São Carlos e Professor voluntário de Agricultura na Escola Waldorf Aitiara, Botucatu-SP. E-mail: fernando.agrofloresta@gmail.com

Resumo

Este artigo trata da atividade pedagógica do trabalho na terra nas escolas Waldorf. A pesquisa, conduzida por um grupo de professores de escolas Waldorf envolvidos com o tema, procurou investigar alguns aspectos de como a atividade, geralmente denominada de jardinagem, desenvolve-se nas escolas Waldorf. Para isso, contou com o apoio da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, que enviou o convite a todas as escolas às quais ela tem acesso. O questionário foi respondido de forma *on-line* e espontânea por 36 jardins de infância e escolas de todo Brasil. A totalidade das respostas mostrou uma grande diversidade de trabalhos e atividades com os alunos. Muitas das escolas que responderam estão localizadas em área rural ou periurbana e, nestas, especialmente, verificou-se que há um trabalho mais intensivo nesta direção. Nos jardins de infância que responderam, todos os alunos têm regularmente atividades na natureza. Revelou, ainda, estratégias diferentes de envolvimento da comunidade escolar, de relação com agricultores, gestão de resíduos, entre outros. Concluímos que há uma grande riqueza de trabalhos realizados por essas escolas envolvendo o currículo Waldorf, o corpo escolar e a comunidade como um todo neste tema tão urgente. Surgiu, também, no grupo, a inquietação a respeito das escolas que não responderam: qual seria o viés dado ao tema dentro delas? Acreditamos no grande potencial pedagógico e ambiental que o tema possui, merecendo um espaço de destaque nos currículos escolares e nas formações de professores.

Palavras-chave: Agricultura; jardinagem; Pedagogia; agrofloresta e meio ambiente.

Abstract

This article deals with the pedagogical activity of working on land in Waldorf schools. The research, conducted by a group of teachers from Waldorf schools involved with the topic, sought to investigate some aspects of how the activity, generally called gardening, is developed in Waldorf schools. For this, it had the support of the Federation of Waldorf Schools in Brazil, which sent the invitation to all schools to which it has access. The online questionnaire was spontaneously answered by 36 kindergartens and schools throughout Brazil. All responses showed a great diversity of work and activities with students. Several respondents are located in rural or peri-urban areas and in these especially, it was found that there is more intensive work in this direction. In the kindergartens that responded, all students regularly have nature activities. It also revealed different strategies for the involvement of the school community, relationship with farmers, waste management, among others. We conclude that there is a great wealth of work carried out by these schools involving the Waldorf curriculum, the school body and the community as a whole in this very urgent topic. The group also raised concerns about the schools that did not respond; what would be the bias given to the theme within them? We believe in the great pedagogical and environmental potential that the topic has, deserving a prominent place in school curricula and teacher training.

Keywords: Agriculture; gardening; Pedagogy; agroforestry and environment.

Introdução – Motivação para a pesquisa

Semeie a semente debaixo da terra. O sol ela sente, a chuva ela espera. Para a terra ficar macia, tenha as mãos cheias de amor. Devagar já brota o broto, e floresce então a flor. [...] (Ruth Salles – Fragmento de “Canção do Plantador”)

O trabalho na terra e o brincar na natureza são temas que vêm ganhando cada vez mais força no âmbito pedagógico. Essa abordagem vem refletindo a preocupação com uma realidade percebida por educadores, profissionais de todas as áreas e por toda a sociedade: o desligamento do ser humano para com a natureza e as consequências que isso acarreta ao seu desenvolvimento, nas suas ações como ser no mundo e seus profundos impactos negativos na saúde do planeta.

O escritor e jornalista Richard Louv, em seu livro *A última criança na Natureza*, aborda como, em especial após a Segunda Guerra Mundial, passou a existir um distanciamento cada vez maior do ser humano com a natureza e como isso tem afetado a nossa sociedade em diversos aspectos (LOUV, 2016). Cunhou o termo Transtorno de Déficit de Natureza, não para denominar uma patologia, mas para nominar uma série de consequências que esse distanciamento traz para a sociedade, sua relação e impactos com o meio natural, do qual ela depende totalmente, mas hoje está apartado.

Entretanto, desde o início da pandemia no ano de 2020, com as restrições impostas pelo distanciamento social, o trabalho na terra, seja ele a jardinagem, o cultivo de alimentos ou apenas o cuidar de alguns vasos em casa vem despertando as pessoas para um religar com a natureza. Segundo reportagens, do Jornal da USP (OLIVEIRA, 2021) e do portal G1 (EVANS; PACÍFICO, 2021), o Ibraflor – Instituto Brasileiro de Floricultura tem perspectiva de aumento no faturamento do setor em 2021 de 5%, principalmente de plantas envasadas. Ainda aponta que esse aumento no consumo de plantas pode estar relacionado à necessidade das pessoas em deixar o ambiente residencial mais agradável e, assim, amenizar questões psicológicas geradas na pandemia. Isso aponta para uma reflexão do porquê as pessoas estão se

aproximando mais das plantas em um momento de pandemia, sendo apenas um exemplo palpável de reconexão com a natureza. Sem trazer muita luz a esse tema da reportagem, demonstra o alcance dele. Essas ações podem ser inspiradas pela preocupação com a sanidade humana, com a saúde ambiental ou podem estar relacionadas com um passatempo sadio.

A Organização das Nações Unidas, por meio de suas organizações, como FAO (2015) e UNESCO (2005), tem programas e desenvolve ações para incentivar o contato de crianças e jovens com a terra, onde a jardinagem e a agricultura são ferramentas utilizadas.

O programa *Criança e Natureza*, uma iniciativa do Instituto Alana, promove eventos, cursos, traz publicações e filmes sobre a questão do contato de crianças, jovens e adultos com a natureza, no cotidiano, tanto em relação ao lúdico, quanto ao pedagógico, buscando promover pontes entre sociedade, escolas, poder público e público em geral (CRIANÇA E NATUREZA, s.d.).

Nas escolas Waldorf, as atividades de jardinagem, agricultura, horticultura ou outra ligada ao cuidado com plantas e animais são muito comuns. Richter (2002) traz como aspectos principais da prática pedagógica com a terra, o fato de propiciar que a entidade humana tenha, por meio de atividades práticas e inter-relações com fenômenos naturais, disposição para criar responsabilidade de fato, harmonizar-se e ter satisfação com o trabalho na natureza, respeitar capacidades e habilidades e construir maturidade terrena. Steiner afirma que:

Para a formação da índole e da memória será então necessário desenvolver, já nos mais jovens, uma observação viva da natureza [...]: há hoje na população urbana, infelizmente, diversas pessoas que, se forem levadas ao campo, não são capazes de distinguir um trigo de um centeio. Não se trata dos nomes, mas sim da relação viva com as coisas (STEINER, 2003, p. 37).

Vê-se que essa relação com a natureza já estava posta dentro da Pedagogia Waldorf desde seus primórdios como necessária para o desenvolvimento saudável do ser humano. Mas em que medida e de que maneira as escolas Waldorf no Brasil têm se dedicado a este tema?

No V Congresso Brasil de Pedagogia Waldorf, realizado no ano de 2017 em Brasília, um grupo de professores ligados aos trabalhos na terra liderou uma iniciativa livre para abordar o tema “Agricultura como Ferramenta Pedagógica”. Esse grupo tomou mais forma no Congresso da Celebração dos 100 anos da Pedagogia Waldorf, realizado no ano de 2019, em Piracicaba. Nessa ocasião, um grupo de professores conduziu uma iniciativa livre com o tema “Agricultura Biodinâmica e Agricultura como Ferramenta Pedagógica”. Essa atividade mostrou a carência e a urgência de mais ações em torno do tema e motivou um encontro presencial, que aconteceu na Escola Waldorf Rudolf Steiner em outubro de 2019. Foi nessa ocasião que se denominou o grupo “Professores da Terra” e iniciou uma reflexão sobre o assunto em encontros e discussões. Diante da demanda inicial de compreender como o tema “agricultura” estava sendo praticado nas escolas Waldorf, o grupo se propôs a realizar a presente pesquisa.

1.Objetivos

O objetivo da pesquisa foi investigar como as escolas que praticam a Pedagogia Waldorf estão se dedicando ao tema “agricultura” e, a partir dessa análise, pontuar os desafios e oportunidades para o desenvolvimento da prática pedagógica da agricultura tanto no âmbito de sua relevância para o organismo escolar, quanto em relação ao currículo.

2.Metodologia

2.1. Processo participativo de construção do Grupo de Trabalho

A partir do impulso das comemorações e iniciativas vinculadas aos 100 anos da Pedagogia Waldorf em maio de 2019, surge um grupo de professores Waldorf ligados aos trabalhos com a terra para aprofundar estudos e difundir a importância deste trabalho com a terra nas escolas. A partir de reuniões semanais virtuais pela Plataforma Zoom, foram realizados estudos, trocas pedagógicas e diálogos com a FEWB, que

culminaram na possibilidade de realizar esse levantamento de forma ampla, sobre um tema sensível aos olhos da antroposofia e essencial à prática na Pedagogia Waldorf.

2.2. Elaboração do questionário

O questionário foi construído de forma participativa e fundamentado nas trocas pedagógicas realizadas a partir das vivências práticas, foi idealizado e formatado no início de 2020 pelo grupo de “Professores da Terra”. Para essa construção, foram consideradas informações pertinentes para o entendimento de como as escolas que praticam a Pedagogia Waldorf estão se dedicando ao tema agricultura em suas práticas pedagógicas, administrativas e institucionais. Após a finalização da etapa de elaboração das questões, foi construído um questionário *on-line* pela plataforma *Google Forms*.

2.3. Coleta de dados

A coleta de dados foi feita em parceria com a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), que enviou uma correspondência eletrônica a todas as escolas federadas, na intenção de divulgar a pesquisa para o máximo de escolas Waldorf possível em âmbito nacional. Essas instituições variam desde escolas que atendem apenas alunos de Educação Infantil até escolas que oferecem o ciclo completo, de Educação Infantil a Ensino Médio.

As respostas foram dadas de forma espontânea, apenas pelas escolas que se sentiram chamadas a participar. Segundo dados no *site* da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB, 2021), havia, em julho de 2021, cerca de 250 escolas Waldorf no Brasil (filiadas ou em processo de filiação). Logo, podemos considerar que 250 questionários foram enviados, dos quais 36 escolas responderam à presente pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa tem caráter exploratório. Entende-se que, para se chegar a um cenário mais completo, é necessário ampliar a coleta de dados, de forma a verificar, junto a um número maior de escolas, como o trabalho com a terra acontece.

2.4. Análise de dados

Os resultados foram agrupados em temas: (I) Afinidade pedagógica e localização geográfica; (II) Relação com a agricultura e, em especial, a Agricultura Biodinâmica; (III) Suporte às atividades pedagógicas de trabalho na terra; (IV) Organização das atividades de trabalho na terra e (V) Atividades pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio. Alguns dados foram apresentados de forma quantitativa, mas, pelo fato de as perguntas serem em sua maioria descritivas, a maior parte dos resultados é apresentada nesse formato.

3. Resultados e discussão

O cenário construído pelas respostas dadas pelas escolas participantes mostra que a busca destas instituições por uma educação de contato com a natureza é bem relevante. Responderam à pesquisa escolas de 24 cidades diferentes, localizadas em 10 estados. Metade delas está localizada no estado de São Paulo. Das 36 escolas, 32 se autodeclararam “Escola Waldorf”; duas se autodeclararam como inspiradas na Pedagogia Waldorf; uma se declarou como iniciativa livre e uma outra como Pedagogia do Fazer-Steineriana-Livre. Do total das escolas, 12 são exclusivamente Jardins de Infância.

Perguntamos, também, sobre a localização geográfica das escolas em relação ao espaço Urbano ou Rural. A maioria delas (21) está localizada em área urbana, enquanto 6 estão em área rural. O restante (9) está em área periurbana, de transição entre o urbano e o rural. Um dado que chamou a atenção sobre as escolas fora da área urbana é que, com uma exceção apenas, nestas, todas as séries têm atividades de trabalho na terra.

3.1. Relação com a agricultura e em especial com a Agricultura Biodinâmica

Em pouco mais da metade das escolas que responderam, existe uma relação com a Agricultura Biodinâmica, que é cultivada por meio da prática: confecção e aplicação dos preparados biodinâmicos e,

também, uso do calendário astronômico nas atividades agrícolas. Mas existe, ainda, o desafio de tornar a Agricultura Biodinâmica mais conhecida, tanto na comunidade, quanto pelos professores e pessoas que poderiam fazer uso dela dentro da escola. Esse é o principal entrave colocado pelas escolas que não têm práticas biodinâmicas: o desconhecimento em relação a essa forma de agricultura, que, como a Pedagogia Waldorf, tem origem na cosmovisão da Antroposofia, foi trazida em 1924 por Steiner (2010) e buscou santificar a terra, espiritualizar a ciência e sanar a nutrição humana.

Assim, trabalhos de formação, informação e parcerias são caminhos importantes para afinar essa relação entre a Agricultura Biodinâmica e a Pedagogia Waldorf. A ABD – Associação Brasileira de Agricultura Biodinâmica, como entidade voltada para o fomento da Agricultura Biodinâmica no Brasil, tem participado de ações nesse sentido, junto às escolas Waldorf em diversas regiões brasileiras. Desse modo, a Conferência de Agricultura Biodinâmica em 2020 (posteriormente adiada para 2021 por causa da pandemia) teve como tema a relação entre a Agricultura Biodinâmica, a Pedagogia Waldorf e a Medicina Antroposófica.

Sendo parte do currículo das escolas Waldorf, o estágio agrícola realizado no 9º ano em propriedades rurais que tenham trabalhos alinhados com a agricultura de base ecológica, como orgânica, biodinâmica, permacultura e agroecologia, seria lógico supor um elo com os agricultores, o que de fato acontece na maior parte das escolas. Mesmo assim, 8 escolas afirmaram que não têm relação com agricultores, sendo 7 destas em área urbana. Outro elemento curricular citado pela maioria das escolas é a atividade de plantio de trigo e outros cereais no 3º ano, que, em alguns casos, envolve agricultores.

Por outro lado, quanto às escolas que mostraram uma gama bem diversa de atividades e interações, a relação com os agricultores é mais intensa e próxima nas escolas localizadas nas áreas rurais e periurbanas, proporcionando que esse vínculo se expanda para a comunidade escolar. Entre as várias atividades que foram citadas para exemplificar essa conexão estão: estágios nas propriedades, venda de produtos orgânicos na escola, depósitos de grupos de CSA (Comunidade que Sustenta Agricultura), compra de alimentos para o uso da escola, projetos de

fortalecimento da relação entre agricultor e a escola, assistência técnica prestada pelos agricultores para as atividades da escola, cessão de área para atividades pedagógicas, entre outros.

3.2. Suporte às atividades pedagógicas de trabalho na terra

O trabalho na terra tem características e necessidades próprias que precisam ser consideradas pelas escolas. Desafios como “quem vai cuidar da horta nas férias escolares”, recursos financeiros e outros fazem parte desse suporte. Planejamento, responsabilidade e recursos são necessários para manter o espaço. Em sua maioria, as escolas possuem um espaço próprio para as atividades de agricultura, ao mesmo tempo em que usam as áreas ajardinadas para essas atividades. Apenas duas escolas pesquisadas não têm uma área específica de horta, mesmo que esta seja em terreno adjacente ou cedido. Ainda assim, estas se dedicam a atividades na terra com os alunos usando os jardins e canteiros da escola.

Do ponto de vista financeiro, a pesquisa mostrou uma diversidade de formas de sustentação dessas atividades, que é, de certa forma, ligada à amplitude do trabalho e ao tamanho de cada escola (em relação ao número de alunos e espaço). Nas escolas onde esse trabalho transcorre de forma ampla, já existe uma previsão orçamentária. Isso exige do professor da área um planejamento para que os recursos possam estar disponíveis para o ano seguinte, o que não é tarefa tão fácil, pois muitas variáveis precisam ser consideradas. Várias escolas apontaram como fonte de recursos o “caixinha da classe”, isto é, uma verba extra que não está incluída na contribuição mensal das famílias para a escola como um todo, mas sim para aquela turma especificamente, e que cobre gastos, tanto de insumos, quanto de viagens, como por exemplo os estágios agrícolas. Doações, contribuições voluntárias e até desembolso feito pelo próprio professor foram citados como fontes de recursos. É importante, então, destacar a necessidade do planejamento: todos os envolvidos na atividade precisam participar. Muitas vezes, ele é disperso, a cargo de cada professor de classe ou especialista e não há um plano comum. Há a necessidade de que esse planejamento passe por uma visão clara do programa de aulas e dos espaços necessários, pois, do

contrário, não é possível se falar das necessidades. E, finalmente, ter espaço para alterações e situações não previstas. O trabalho de compostagem está intimamente ligado ao trabalho na terra e tem uma forte relação com a gestão dos resíduos, pois, para a compostagem, resíduos orgânicos são necessários e, em geral, as escolas são grandes geradoras. Entretanto, quem faz a gestão dos resíduos não necessariamente está vinculado à atividade de produção de composto. Por isso, perguntou-se sobre a existência de programa de gestão de resíduos na escola e quais formas de separação e destinação existem. Vimos que sim, a maior parte das escolas tem trabalhos de gestão de resíduos. Foram citadas 5 formas de manejo de resíduos (realizadas de forma independente ou acumulativa): Compostagem (citada 25 vezes); Coleta Seletiva (citada 20 vezes); Minhocário (citado 3 vezes); Galinheiro/ Animais (citado 4 vezes) e Biodigestor (citado 1 vez). Cinco escolas disseram que ainda não fazem (algumas por não estarem em atividade), duas não responderam e uma não especificou qual atividade faz.

3.3. A organização das atividades de trabalho na terra

Nesta parte, adentramos um pouco mais na organização das atividades pedagógicas, procurando ter um panorama de como as escolas organizam tais atividades.

Pudemos verificar que, na Educação Infantil, todas as crianças realizam alguma prática na terra, o que também é uma boa notícia. Já em relação ao Ensino Fundamental, o que se viu foi uma variação. Ainda que algumas das escolas tivessem esse trabalho em todas as turmas, o que se verificou foi que, de modo geral, nas escolas urbanas, as turmas do 3º, 6º, 7º e 8º anos concentram essas atividades. Importante destacar novamente aqui que, com apenas uma exceção, nas escolas localizadas em área rural ou periurbana, o trabalho na terra é acessado por todas as séries.

Em relação ao Ensino Médio Waldorf, apenas uma escola realiza o trabalho em todos os anos. A maioria das escolas entrevistadas não possui Ensino Médio; a maior parte segue apenas até o 9º. ano, que é o ano em que, biograficamente, o aluno já está vivenciando o início do terceiro setênio e no qual geralmente o estágio agrícola acontece. Das

escolas que responderam à pesquisa, 6 fizeram menção a esse estágio. Outro ponto apresentado foi o trabalho de Silvicultura, indicado curricularmente para o 10º ano, quando os alunos fazem uma vivência com o plantio de árvores em propriedades rurais. Como cada escola se organiza em relação à frequência, período de atividade e número de alunos participantes, varia muito. Isso se deve provavelmente às características de cada escola, da faixa etária e, principalmente, como veremos adiante, à enorme diversidade de atividades que nos foram apresentadas pelas escolas.

3.4. As atividades pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio

A Pedagogia Waldorf oferece liberdade e autonomia para os professores realizarem uma grande diversidade de atividades. Estas, por sua vez, estão ancoradas no desenvolvimento das crianças, naquilo que é considerado saudável para cada idade. As atividades têm uma estreita relação com a vida, com o fazer que tem sentido. O entorno pedagógico, a geografia e cultura do local e, obviamente, as necessidades dos seres vivos que ali estão, tudo isso é e deve ser levado em consideração na elaboração das atividades. À medida que os anos passam, a vivência com a natureza e os seus ritmos vai se alterando do mesmo modo que a criança cresce até se tornar um jovem adulto. O que vem a seguir é um pequeno apanhado dessa diversidade de possibilidades, que nos foi trazida pelas escolas em suas contribuições no questionário.

Na Educação Infantil, as crianças vivenciam o trabalho junto com os adultos: o professor inicia as atividades e as crianças o acompanham de forma espontânea. O trabalho transcorre de forma bastante livre e a criança executa apenas aquilo que está ao seu alcance. Ora ela apenas acompanha com o olhar, ora ajuda a carregar algo, regar uma planta. Os ritmos do dia são vivenciados e estes, por sua vez, são baseados naquilo que a natureza pede. Também se busca cultivar a beleza do local da escola para a comunidade. Hoje, em muitas escolas, há o cuidado com animais, o que traz uma qualidade importante ao trabalho agrícola e à astralidade do ambiente trazida pelos animais. Em várias delas, os pais

também se envolvem nos cuidados com o espaço e o jardim torna-se um lugar muito vivo e rico em experiências.

Os adultos, sendo professores, funcionários e pais, realizam, nesses espaços, vários tipos de tarefas. Em muitas escolas, elas ficaram limitadas a regar, tirar um pouco de mato, rastelar. Mas, em outras, as atividades foram muito abrangentes, bem próximas de um organismo agrícola. Juntaram-se a essas tarefas a ajuda no plantio e na colheita, juntar os resíduos do trabalho e, também, os da cozinha para serem levados até as composteiras, ou, quando existentes, para o galinheiro ou espaço dos animais, bem como alguns cuidados necessários diários com animais.

As vivências das épocas e das estações do ano também foram mencionadas como parte vital desse trabalho, de modo que as atividades são planejadas de acordo com elas. O cultivo do sentimento de gratidão para com a natureza e aquilo que ela nos dá está também presente no dia a dia. E, junto a isso, o cuidado com a beleza e o bem-estar do espaço como um todo.

É interessante salientar que, de um modo geral, os jardins que relataram maior diversidade de atividades e trabalhos na natureza foram aqueles que não fazem parte de escolas com Ensino Fundamental. São “apenas” jardins de infância. Talvez essas comunidades, por terem um tamanho menor e serem muito próximas a uma imagem de lar, tenham mais facilidade de realizar, com o apoio das famílias, essa forma de trabalho.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, surgiu a possibilidade de muita observação do entorno e da extensão dos cuidados que antes havia na Educação Infantil. Assim, atividades de observação e de manutenção dos espaços apareceram, bem como alguns plantios, principalmente de flores, ervas medicinais e hortaliças. Em geral, pouco uso de ferramentas. Plantio relacionado à atividade que seria resgatada no futuro, como o do algodão, por exemplo, também apareceu. No 2º ano, em específico, há muita relação com os ciclos da natureza e o tempo, por isso a observação mais atenta dos ciclos da natureza no planeta, nas plantas, animais e na sua vida cotidiana, passeios e vivências no campo, o ciclo da água, horta, pomar e jardim. Inúmeras possibilidades

de relações com matemática, português e outras áreas de conhecimento surgem nessas atividades.

No 3º ano, há indicações curriculares bem específicas em relação à agricultura e elas aparecem com força: o plantio dos cereais, sendo o trigo e o milho, as principais culturas citadas, a criação de ferramentas, a observação e o manejo de ferramentas já existentes. A relação curricular com as profissões neste ano traz a do agricultor como uma das principais. Muita limpeza de terrenos, produção da farinha, do pão, acompanhada da distribuição e consumo e atividades de bioconstrução são muito frequentes.

Entre o 4º e o 5º ano, embora o número de escolas que propiciam esses trabalhos diminua um pouco, surge uma gama diversa de possibilidades relacionadas ao currículo (portanto, às necessidades daquele momento do desenvolvimento da criança): os cultivos tradicionais de povos originários do Brasil, plantio e cuidado de flores variadas, cultivos de partes comestíveis das plantas, princípios agroflorestais, temperos, práticas integradas com a culinária das regiões brasileiras, confecção de papel.

Do 6º ao 8º ano, conforme mencionado anteriormente, já existem indicações curriculares bem precisas a respeito de que atividades realizar (RICHTER, 2002) e, por esse motivo, a maior parte das escolas oferece a atividade de jardinagem justamente nessas séries. Entretanto, sobre este tema, Guttenhöfer, no prefácio da série de conferências de Steiner sobre a Pedagogia Popular se pergunta:

Os sistemas de ensino modernos, ainda mais radicalmente do que naquela época, não arriscam a alienar o ser humano das realidades da terra e de suas tarefas? Diante de nós temos o colapso de sistemas de civilização inteiros [...]. E não poderíamos nos perguntar se aqueles princípios sociais revolucionários de conhecimento da vida – que Steiner recomendou para os anos da adolescência, de maneiras modificadas respectivas – precisariam ser expandidos para todas as idades, uma vez que a educação da criança e do jovem deve ser voltada para a terra, para uma cultura do altruísmo, por meio do qual a atual civilização do egoísmo possa ser superada? (GUTTENHÖFER apud STEINER, 2019, p. 7)

O fato de Richter ter proposto as aulas de jardinagem no período do 6º ao 8º ano não deve ser interpretado como exclusivo, isto é, que elas ocorram apenas nesse período. É a partir do 6º ano que o aluno pode desenvolver uma relação causal de entendimento da natureza e por isso se justifica que, a partir deste momento, a aula de jardinagem assuma outro caráter. Entretanto, é imperativo que a vivência da natureza permeie todos os momentos da vida escolar, como podemos ver claramente a partir das experiências relatadas.

Mesmo assim, a diversidade aparece mais uma vez e citamos a seguir apenas algumas atividades apontadas: agricultura agroecológica e biodinâmica, compostagem e a produção de hortaliças, cuidados com o solo, formar canteiros, semear, cuidar da manutenção e adubação dos canteiros e colheita. Divisão das colheitas de forma a trabalhar o social, seguida de comercialização, compartilhada entre os estudantes e professores, estudo das fases da lua e os movimentos do sol ao longo do ano, orientação dos canteiros pelo sol e uso do Calendário Biodinâmico junto aos conteúdos de Astronomia. Estudos de insetos sociais, por meio da construção de ninhos para abelhas melíponas e cultivo de espécies vegetais relacionadas à polinização pelas mesmas; abelhas, formigas e cupins. Estudos do solo e sua adubação com compostos orgânicos e inorgânicos, manutenção do banco de sementes, manejo de animais. Plantas medicinais, aromáticas, condimentares e PANCs (Plantas Alimentícias Não Convencionais), produzir mudas, podas e secagem, canteiros estruturados, elementos de planejamento, projetos para áreas coletivas e início de projetos de grupo, paisagismo; construir e manter canteiros. Compostagem, manutenção de composteiras, coleta e a destinação do resíduo orgânico gerado na escola, minhocários, a pilha de composto biodinâmica, biofertilizante. Proposta de construção de estruturas para o plantio e para o embelezamento do espaço: desenho, pesquisa, mapear o local, abrir áreas de cultivo, desenvolvimento de projetos coletivos.

Uma escola mencionou um trabalho de forma bastante diferente e que cabe aqui destacar. Nesta, diariamente, os alunos são divididos em grupos com 7 a 10 alunos de todas as faixas etárias e, durante uma hora, trabalham em alguma das áreas da escola (compostagem,

agrofloresta, horta, trato de animais, cuidados com os jardins e espaços da escola) por um período de 4 semanas, trocando de tarefa após esse período. As vivências e aprendizados realizados durante este momento são depois novamente trabalhados nas aulas de época e matérias.

As escolas que possuem Ensino Médio Waldorf, geralmente, têm, no 9º ano, o estágio agrícola. Este estágio é uma vivência muito especial e acontece em um organismo agrícola junto aos agricultores que possuem alguma relação com a escola. Geralmente, são escolhidas propriedades rurais de produção agroflorestal, orgânica ou biodinâmica, mas esta dinâmica se mostra também diversa, usualmente ocorre no período de uma semana. Em alguns casos, com a turma inteira, mas pelo menos em uma escola, os alunos são divididos em pequenos grupos, indo estagiar em propriedades distintas. Nesse estágio, realizam os trabalhos necessários para o funcionamento e a produção da propriedade e vivenciam o ritmo diário das famílias no campo.

Uma escola também mencionou um estágio prático em um assentamento de reforma agrária, ao final do 10º ano, em que o aluno põe em prática, conforme as necessidades do lugar, as aulas teóricas e práticas de Agricultura Biodinâmica, Agrofloresta e Produção de Mudas, temas que foram desenvolvidos ao longo do ano, a partir das indicações antropológicas da atividade de Silvicultura do currículo Waldorf para os jovens nesse ano escolar, que, no caso, foi chamada de Agrossilvicultura.

Uma época de Geografia Agrária no 12º ano também foi citada, na qual os alunos visitam propriedades rurais, como assentamentos da reforma agrária, e estudam a questão fundiária no Brasil, na prática, a partir de rodas de conversas, entrevistas e acompanhamento das atividades dos agricultores e agricultoras, momento em que são compartilhadas as histórias de vida, os olhares sobre as questões sociais e políticas envolvidas. Assim, esses estudantes, que já estão saindo da escola para atuarem no mundo, podem ter uma visão abrangente dessa questão tão polêmica e complexa que envolve a vida das pessoas, da cidade e do campo, pois a agricultura está presente na vida de todos.

No mais, são mencionados como diferencial: um trabalho na terra mais intensivo nas aulas regulares, na agrofloresta, na manutenção de trilhas, cuidados com o pomar, um trabalho mais delicado e técnico no

viveiro, um caráter mais social e do bem-estar comum com um olhar para o cuidado da escola e a construção de algo duradouro, bem como o apoio às famílias camponesas. Além dessas atividades, em outras escolas são executados trabalhos de manutenção de jardins, cuidados de horta e outros que também são objeto dos trabalhos das séries anteriores, ajudando, inclusive, os alunos menores nesses trabalhos.

Considerações finais

Para o grupo, ficou visível a riqueza de possibilidades que a agricultura traz para as vivências do currículo, seja no que concerne às disciplinas e problemáticas trabalhadas, seja no currículo ampliado por temas transversais e habilidades que precisam ser abordados. E o mais importante de tudo: repleto de sentido. O trabalho na terra não deveria ser visto como “uma matéria a mais” ou uma atividade extra que a escola oferece aos seus alunos. Ele é integradora e pode ser a ponte entre diversas áreas do conhecimento, para fortalecer o social dentro da escola e propiciar a possibilidade de professores de diversas áreas trabalharem juntos. É consenso também para os autores que, como já mencionado, as atividades na terra deveriam ser realizadas pelos alunos durante todo o ciclo escolar, e não apenas como uma matéria oferecida entre os 6º e 8º ano. Elas devem também levar em conta a realidade ambiental, social e cultural na qual a comunidade escolar se insere.

Uma vez que a pesquisa foi respondida por uma parcela relativamente pequena das escolas Waldorf no Brasil, consideramos que seria importante uma investigação mais ampla que alcance um número maior de escolas e que aprofunde, também, os temas curriculares e práticos do trabalho com a terra.

Por fim, é imperativo em nosso tempo que as relações com a natureza sejam restauradas e ocorram de uma forma sadia, equilibrada e com sentido. A escola é um local de aprendizado para o mundo. Como deixar a vida natural fora dela?

Referências¹

CRIANÇA E NATUREZA. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/>>. Acesso em: 18/06/2021.

EVANS, Fernando; PACÍFICO, Fernando. Mercado de flores ‘renasce’ durante pandemia e projeta faturamento 5% maior em 2020. Portal G1, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/11/08/mercado-de-flores-renasce-durante-pandemia-e-projeta-faturamento-5percent-maior-em-2020.ghtml>>. Acesso em: 16/07/2021.

FAO. Setting up and running a school garden. Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome, 2005. Disponível em: <<http://www.fao.org/3/a0218e/a0218e00.htm>>. Acesso em: 20/06/2021.

FEWB. Planejamento Territorial das Escolas Waldorf no Brasil. São Paulo, s.d. Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/territorios.html>>. Acesso em: 07/06/2021.

FRANCO, F. S.; ZAHN, F. S.; JOVCHELEVICH, P.; SANINE, P.; SANTOS, M. R. Ecologia de saberes na prática: a experiência da época de agrossilvicultura na Escola Waldorf Aitiara em seu entorno educativo e no Assentamento Horto Bela Vista, Iperó, SP, *Cadernos de Agroecologia - Anais do XI CBA*, São Cristovão: ABA – Associação Brasileira de Agroecologia, v.15. p.1 – 5, 2020.

LOUV, Richard. *A última criança na natureza*. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.

OLIVEIRA, K. Mercado de flores é aquecido pela busca por tornar a casa mais agradável na pandemia. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/mercado-de-flores-e-aquecido-pela-busca-por-tornar-a-casa-mais-gradavel-na-pandemia/>>. Acesso em: 07/07/2021.

¹ Agradecemos aos colegas professores Carmen Brugnera, Mariana Petrone, Fernando Favaretto e à Federação das Escolas Waldorf no Brasil, na pessoa de Cristina Velásquez, pelo apoio na consecução da pesquisa sobre a qual este artigo trata.

RICHTER, T. *Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma Escola Waldorf*. São Paulo: Editora Federação das Escolas Waldorf no Brasil – FEWB, 2002.

STEINER, R. *Fundamentos da Agricultura Biodinâmica: vida nova para a Terra*. Tradução Gerard Banwart. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2010.

_____. *Três palestras sobre Pedagogia Popular: nova orientação no sentido de uma vida espiritual livre*. Tradução Carlos Lira. 1. ed. São Paulo: Hífen Editora e Círculo das Artes, 2019.

_____. *A Arte da Educação – I: o estudo geral do homem – uma base para a pedagogia*. Tradução Rudolf Lanz. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

UNESCO. Garden my School. UNESCO Green Citizens, Paris, 2015. Disponível em: <<https://www.unescogreencitizens.org/projects/jardiner-mon-ecole/>>. Acesso em: 20/06/2021.

A prática pedagógica fundamentada na observação da natureza pela perspectiva goetheana e o fortalecimento do vínculo do ser humano com o mundo natural

João Moreno Sant'Ana*

* Mestre em Planejamento Ambiental FEC – UNICAMP. Graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia – UNICAMP. Certificação pelo Seminário de Formação de Professores de Botucatu e pelo Center for Anthroposophy (Waldorf High School Teacher Education Program). Professor de Ciências e Biologia na Escola Waldorf Veredas desde 2010. Tutor de professores do Ensino Médio, coordenador no Seminário de Formação de Professores de Botucatu e no curso de Pós-graduação Pedagogia Waldorf e Desafios da Contemporaneidade da Faculdade Rudolf Steiner. E-mail: joaobio03@gmail.com

Resumo

A biodiversidade global, responsável pelo relativo equilíbrio climático e ecológico das últimas dezenas de milhares de anos, passa por um acelerado e particular declínio no planeta como um todo e, em especial, na América do Sul, como resultado das ações antrópicas. O presente artigo visa refletir sobre como a degradação do meio ambiente se relaciona com o distanciamento entre o ser humano e o mundo natural, não apenas pelo afastamento físico, mas por sua separação anímica da natureza como resultado de um processo pedagógico que simplifica relações complexas e sistêmicas. Por meio da análise do processo metodológico que considera a formação do ser humano de forma ampla, em suas vivências, julgamentos, sono e conceitos, discutiu-se como o ensino pode aproximar ou afastar os alunos e as alunas dos fenômenos. Em seguida, buscou-se analisar o ensino do reino vegetal e animal, em que as plantas são apresentadas por meio de modelos desconectados das vivências e os animais são vistos como seres finalizados em si, tornando suas estruturas físicas mais relevantes que suas relações ecológicas. Nesse contexto, aprofundou-se um olhar para o ensino das ciências da natureza com uma abordagem goetheana, contribuindo para um mais profundo e verdadeiro vínculo do ser humano com a natureza pelo cultivo e desenvolvimento do pensar vivo. Concluiu-se que, para o desenvolvimento de um processo metodológico adequado, é necessário considerar os seres vivos em sua totalidade, por meio de uma abordagem sistêmica, e o ser humano em seu profundo processo de aprendizado.

Palavras-chave: Abordagem goetheana; ensino de ciências; vínculo com a natureza; separação da natureza.

Abstract

Global biodiversity, responsible for the relative climatic and ecological balance of the last tens of thousands of years, has undergone an accelerated and particular decline on the planet as a whole, and especially in South America, as a result of anthropic actions. This article aims to reflect on how the degradation of the environment is related to the distancing of human beings from the natural world, not only because of their physical distance, but because of their soul separation from nature as a result of a pedagogical process that simplifies complex and systemic relationships. Through the analysis of the methodological process, which considers the human development in a broad way, in their experiences, judgments, sleep and concepts, it was discussed how teaching can bring students closer or farther away from the phenomena. Then, we sought to analyze the teaching of the plant kingdom and zoology, in which plants are presented through models disconnected from experiences and animals are seen as beings finalized in themselves, making their physical structures more relevant than their ecological relationships. In this context, a deeper look at the teaching of natural sciences through a Goethean approach, contributing to a deeper and truer bond between human beings and nature through the cultivation and development of living thinking. It is concluded that for the development of an adequate methodological process, it is necessary to consider the living beings in their totality, through a systemic approach, and the human being in their deep learning process.

Keywords: Goethean approach; science teaching; bond with nature; separation from nature.

Introdução

A biodiversidade de nosso planeta está sendo reduzida em uma velocidade sem precedentes na história. Nos últimos 50 anos, nosso mundo se transformou devido ao enorme crescimento do comércio global, do consumo e do crescimento populacional, bem como de um enorme movimento em direção à urbanização. Como consequência, o tamanho populacional de mamíferos, aves, répteis, anfíbios e peixes reduziu expressivamente. Enquanto em todo o mundo 68% desses seres deixaram de existir, na região tropical da América do Sul, esse número é ainda mais impactante: 94% da população de vertebrados desapareceu (WWF, 2020). O tamanho das populações nos alerta sobre a saúde dos ecossistemas. Assim, essa redução de biodiversidade revela uma relação desequilibrada do ser humano com a natureza, que tem impacto direto sobre nós: a conservação da biodiversidade é condição fundamental para o equilíbrio de nosso planeta e, por extensão, para a existência dos seres humanos.

Devido à pandemia da SARS Cov-2, a qualidade da relação do ser humano com os animais foi novamente trazida à tona. Em pandemias anteriores, o contato proporcionado pelos seres humanos entre animais de espécies distintas, que dificilmente se encontrariam constantemente na natureza, possibilitou o surgimento de mutações em vírus que os tornaram infecciosos para nossa espécie. Em seu trabalho, Rossinck (2016) revisa outros casos de epidemias relacionadas à transmissão de Coronavírus nos séculos XX e XXI, dentre os quais alguns casos merecem destaque. A SARS Cov-1 surgiu em 2002 e foi responsável pela morte de aproximadamente 350 pessoas e infectou pouco mais de 5 mil indivíduos; teria tido origem em um vírus passado de morcegos para um felino (Gato Civet), antes de chegar ao ser humano de forma patogênica. Da mesma forma, a MERS – SARS, que surgiu em 2012, também está relacionada aos morcegos e tem sua origem em vírus passados desse animal para camelos e, então, para seres humanos – sendo responsável pela morte de quase 900 pessoas. Outra pandemia que seguiu o mesmo padrão, apesar de um histórico de casos muito superior, foi a gripe espanhola, que, no início do século passado, foi responsável por mais de 500 milhões

de infecções e pela morte de dezenas de milhões de pessoas, surgindo, provavelmente, da criação de animais nos EUA. Em todos esses casos, vemos a influência do ser humano sobre o reino animal, aproximando espécies que, na natureza, não se encontrariam com tamanha intimidade.

Essa convergência, que não aconteceria na natureza constantemente entre distintas espécies, pode ser vista em fazendas e mercados de animais, principalmente em mercados vivos, onde os animais são mantidos presos em gaiolas pequenas e não é raro o contato de sangue e outros fluídos corpóreos entre espécies muito distintas (LIN, 2021). O ser humano parece não ver a inadequação nessa forma de tratamento animal, mesmo que, com isso, modifique significativamente a complexa rede de conexões presente na natureza.

Quando olhamos para a relação entre os seres humanos e as plantas, o problema permanece. A humanidade se afastou tão consideravelmente do reino vegetal, que, em 1998, os botânicos Elisabeth Schussler e James Wandersee cunharam o termo “Cegueira Botânica” referindo-se à incapacidade atual de identificarmos as plantas, e, portanto, de nos vincularmos a elas. “O problema é que se a maioria das pessoas não prestar atenção às plantas e ao papel fundamental que desempenham na manutenção da vida, a sociedade provavelmente não concordará que a conservação vegetal está entre as mais cruciais questões” (ALLEN, 2003, p. 926). Como resultado dessa separação e decorrente preterição da conservação, constatamos que o desmatamento da Amazônia no ano de 2020 foi o maior da década, mantendo um padrão de gradativo aumento anual (SILVA JUNIOR, 2020).

As implicações gerais dessa relação do ser humano com os diferentes reinos da natureza se apresentam também na observação das mudanças da Terra. Segundo o Painel Intergovernamental para Mudanças Climáticas da Organização das Nações Unidas, a temperatura superficial do planeta deverá aumentar em até 4,3°C até o final do século XXI (IPCC, 2019, p.8). Como consequência desse aumento da temperatura do planeta, devemos esperar grandes oscilações climáticas, extremos de temperaturas, secas, desertificação, tempestades e inundações ao redor do globo terrestre. Mudanças consideráveis na geopolítica do planeta são projetadas, uma vez que a tundra poderá se

tornar fértil enquanto florestas tropicais poderão se tornar desertos (RIBEIRO, 2019).

Seja por meio da análise dos dados sobre o tamanho das populações de vertebrados, do histórico de pandemias que vivemos como humanidade, ou da forma como o ser humano se vincula ao reino vegetal, constatamos que a relação de nossa espécie com a natureza está comprometida e adoecida. Apesar de numerosas evidências, a humanidade parece não conseguir entender verdadeiramente o problema.

Segundo Holdrege (2018, p. 2), o pensamento materialista está tão profundamente inserido em nossa cultura, que tanto devastadores da natureza quanto ambientalistas compartilham dele. Conforme essa perspectiva materialista, “a sustentabilidade é uma meta a ser alcançada através das já existentes capacidades humanas, e a educação seria a forma de treinar as pessoas para lidar com as questões ambientais urgentes”. Nesse sentido, um resultado diferente seria almejado sem que houvesse uma mudança estruturalmente significativa. Ainda segundo o autor, a sustentabilidade a longo prazo não será alcançada por soluções tecnológicas ou leis ambientais – por mais importante que sejam a curto prazo –, mas por um estado mental em evolução, no qual experienciamos a nós como participantes conscientes dos processos do planeta com uma forma de pensar móvel e flexível, o que ele denomina como pensamento vivo.

Nesse contexto, a elaboração de uma prática pedagógica que se constitua levando em consideração o atual distanciamento entre o ser humano e a natureza como resultado de uma cosmovisão materialista e exploratória poderá contribuir para o reestabelecimento de um vínculo verdadeiro e profundo, assim como para o cultivo e desenvolvimento de um pensamento vivo. Essas parecem ser condições imprescindíveis para uma significativa mudança de postura frente à natureza, condição essencial para o futuro da humanidade sobre o planeta.

1.O estabelecimento de vínculo com o reino animal

A sala de aula de Biologia na Waldorf School of Garden City, NY recebe o nome de um antigo professor, George K. Russell, que depois

viria a se tornar professor da Adelphi University, NY. O professor foi um entusiasta do ensino da zoologia por meio da observação da vida. Em seu artigo “Vivisection and the True Aims of Education in Biology”, o autor relata como o aprendizado conquistado com a dissecação de animais, quando ainda era aluno da graduação de Biologia, aconteceu à custa da redução de sua sensibilidade. O professor descreve que, durante a juventude, sua relação com as rãs era de muita admiração, passando muito tempo observando a história natural desses animais, a metamorfose dos girinos em adultos e o hábitat natural em que viviam. Com o tempo, as rãs foram se tornando “uma espécie de objeto a ser manipulado, uma coisa em vez de um organismo vivo, parecendo que a biologia em grande parte se esqueceu de que os organismos são vivos” (RUSSELL, 1972, p. 254).

Russel (1972) relata como a experiência de assistir uma dissecação em sala de aula pode deixar de ser apenas um artifício pedagógico para se tornar um evento traumático. Discentes mais sensíveis podem carregar essa vivência durante toda sua formação, o que fomentaria uma antipatia pelo mundo natural. O “sacrifício” – termo contestado por ele, uma vez que não se trata de algo realmente necessário – poderia ser evitado, já que outros recursos pedagógicos poderiam ser utilizados.

A observação da fauna geralmente se limita à observação do corpo físico de um animal, de suas estruturas e formas apenas, mas existe toda uma gama de relações ecológicas em seu entorno que são vistas como o que está fora, o que não é o animal. Essa paisagem seria apenas o ambiente em que esse animal está inserido e, talvez por isso, separamos didaticamente a zoologia da história natural, que, em boa parte das escolas, não é nem mesmo citada. Estuda-se muito sobre as estruturas físicas e pouco sobre as relações. Há uma separação entre o animal e tudo que o cerca.

Embora a observação do mundo animal se volte inicialmente à corporalidade e às suas manifestações diretas, como sons e ações desses seres, uma análise mais cuidadosa permitirá uma avaliação de quais os reais limites de um animal. Em seu artigo, “Where does an Animal End?”, Craig Holdrege (2021) se aprofunda na observação do Bisão americano (*Bison bison*). Esse animal chama a atenção por sua força e tamanho:

por exemplo, a proporção de sua cabeça se destaca, bem como a existência de uma região elevada acima de seu pescoço, assemelhando-se a uma corcunda. Diferentemente dos camelos, a corcunda que apresentam é formada pelos enormes processos de suas vértebras e por poderosos músculos que sustentam a sua pesada cabeça. A massa corpórea parece estar concentrada na região anterior de seu corpo, em seu tronco, e até mesmo a cobertura de pelos mais espessos permanece apenas nessa região do corpo o ano todo. Por outro lado, seus membros traseiros são relativamente pequenos, quando comparados com o resto do animal.

Ao se olhar para um único indivíduo, para sua corporalidade, seus limites são claros e esse animal parece se restringir a isso. Entretanto, um estudo mais atento parece expandir essa fronteira. Quando um bisão morre, por exemplo, seu corpo deixa de possuir aquele impulso vivo que o afastava do mundo mineral e o animal é, então, decomposto, tornando-se parte do solo. Todas as suas células e todos os elementos químicos que o compunham se tornam, direta ou indiretamente, parte da paisagem. Além disso, a observação do início da vida do bisão também revela uma relação além de sua corporalidade. Como outros animais, o enorme bovídeo precisa de genitores para nascer. Quando dentro da placenta, era parte de sua mãe, estava fundido a ela, que provia oxigênio, nutrientes e o calor de que precisava. Mesmo depois de ter seu corpo separado do corpo materno, com o nascimento, dependerá do leite materno para se desenvolver.

Com o fim do desmame, o jovem bisão dependerá agora do pasto, dos vegetais que o sustentarão. Uma rica fauna de microrganismos vive dentro de cada um deles, permitindo a digestão das gramíneas ingeridas. Se não houvesse esses minúsculos seres, a digestão dessas plantas, para sustentar um animal tão grandioso, seria impossível. Toda essa flora crescendo dentro do bisão é parcialmente eliminada em suas fezes, que, por sua vez, irão enriquecer a biota do solo. Além do alimento fornecido pelo pasto que pisa, a vida do bisão estará ligada a muitos outros fatores que o rodeiam, como o calor do sol, a água dos rios e lagos, bem como o ar que respira. Conectando esse ambiente que o envolve com sua vida interior, estão as percepções sensoriais do animal, que, em íntima relação com o entorno, percebem o chão que é pisado,

os movimentos que o ar gera em cada pelo, a temperatura externa do ambiente, os cheiros e gostos presentes no ar e os sons gerados pelo movimento de outros animais. O ambiente externo se liga ao ambiente interno pelo processamento neurossensorial.

A vegetação predominante nas regiões habitadas pelos bisões é a pradaria, constituída de gramíneas e flores silvestres. Como os bisões se alimentam apenas das primeiras, acabam deixando as flores intocadas nesses locais. Além disso, os bisões gostam de chafurdar no chão em determinados locais nesse ambiente que habitam, o que cria uma nuvem de poeira e, com a repetição, gera no solo uma pequena depressão, tornando-o mais compacto e acumulando água da chuva. Com isso, esses pequenos oásis acabam apresentando mais vida e mais biodiversidade. Espécies endêmicas surgem nesse microambiente. Com mais flores nas pradarias, mais insetos e invertebrados habitam o local, fortalecendo a polinização. Mais flores, mais insetos. Mais insetos, mais flores.

Até mesmo os dejetos ou pelos dos bisões modificam o ambiente natural. Sua urina, rica em nitrogênio e seu estrume rico em nutrientes possibilitam maior crescimento vegetal, tornando o pasto mais verde nesses pontos. Os pelos que caem de seu corpo são utilizados e se tornam ninhos de passarinhos e abrigos para pequenos mamíferos. Além disso, sua pelagem carrega sementes de dezenas de espécies vegetais.

Os limites ecológicos do bisão são bem mais amplos do que seus limites físicos, inicialmente representados por sua corporalidade. Em adição à tamanha complexidade, esse animal e sua relação com a paisagem estão em constante evolução.

Na década de oitenta, iniciou-se um experimento (LENSKI, 1994), que hoje já completa mais de 30 anos e ainda está em andamento, analisando constantemente como bactérias (*Escherichia coli*) evoluem com o passar das gerações. A partir de uma mesma cepa inicial de bactérias, 12 populações foram separadas, mantidas vivas e nutridas por mais de 10.000 gerações. Apesar de o ambiente se manter rigorosamente o mesmo, com as mesmas condições e substâncias sendo fornecidas para esses microrganismos, as mudanças continuaram acontecendo e variabilidade genética foi observada – uma evidência de que, mesmo em um ambiente estável, os seres continuam em gradativo

processo de evolução. A vida não para de se transformar, por mais que uma observação superficial pareça apontar o contrário.

Enquanto no estudo do reino animal, em aulas elaboradas apenas com base em uma análise restrita aos limites corpóreos, os animais são apresentados como seres encerrados em si mesmos, pouco conectados com o ambiente externo e já finalizados em seu processo evolutivo, um olhar mais cuidadoso nos revela exatamente o oposto. A compreensão de um animal de forma ampla exige uma maneira diferente de observação, repleta de vida e que permita sempre algo novo. O estudo de um animal não é algo acabado em si, mas uma relação que se torna maior e mais rica a cada novo olhar. Assim, um vínculo mais profundo com o reino animal dependerá de uma compreensão real dos limites e relações desses seres, extrapolando a fronteira aparentemente estabelecida por sua corporalidade.

2. O estabelecimento de vínculo com o reino vegetal

As plantas estão relacionadas com o ser humano desde o início da humanidade e, ainda hoje e a despeito do crescente distanciamento, exercem fascínio, seja por suas propriedades alimentícias, medicinais, seja por seu apelo estético. Dar nomes às partes de uma planta é uma tarefa “recorrente e atemporal em toda e qualquer cultura humana, principalmente pela necessidade de discriminar as partes usadas como remédio, alimento, etc.” (GONÇALVES, 2007, p. 9). Grande parte da morfologia atual está baseada no trabalho de Carl Von Linné intitulado *Philosophia Botanica*.

As estruturas descritas (e muitas delas ilustradas) já eram apresentadas divididas em partes vegetativas e reprodutivas [...]. Entretanto, o termo morfologia é atribuído a Johann Wolfgang von Goethe, que se interessou pela mutabilidade das formas vegetais após conhecer o trabalho de Linné. Seu interesse era maior pelo dinamismo das transformações vegetais que pela sistematização descritiva. Considerava a folha o órgão central das plantas e imaginava todos os outros órgãos como derivados desta (GONÇALVES, 2007, p. 9).

Goethe dizia haver uma organização essencial comum, mesmo que as formas fossem superficialmente distintas.

Ao contrário do que interessara a Goethe, o caminho metodológico comumente presente nas aulas de ciências ao longo dos anos escolares acaba por apresentar as plantas com foco na sistematização descritiva e em ciclos reprodutivos. Os alunos e as alunas olham para modelos hipotéticos de ciclos reprodutivos que tentam abranger uma variedade incontável de especificidades. Em vez de analisarem os indivíduos, olham para projetos simplistas de estruturas irreais e decoram cada parte do apresentado ciclo. Assim, o estudo das plantas se conecta única e exclusivamente com artifícios de cognição humana, e não com a natureza, nas suas manifestações diversas e “reais” (em oposição ao artificial). Os alunos e as alunas precisam se esforçar para entender intelectualmente os nomes apresentados ou os ciclos estereotipados e, muitas vezes, conseguem relatar com precisão o que estudaram, podendo até obter bons resultados em avaliações. Contudo, esse esforço afastou-os do mundo natural para pensarem não sobre ele, mas sobre representações estereotipadas. Dessa forma, a botânica dificilmente auxiliará no estabelecimento de vínculos reais entre nós e o reino vegetal. O estudo das plantas parece estar distanciando o ser humano do mundo vegetal que o cerca.

Os modelos precisam surgir. Isso é intrínseco ao desenvolvimento do pensamento humano. Estes, entretanto, precisam emergir da observação do fenômeno e não como ponto de partida. Portanto, a observação dos diferentes membros do mundo vegetal deve ser desenvolvida com a devida atenção, buscando detalhes no que é observado materialmente, em uma abordagem distinta, como a abordagem goetheana.

A abordagem goetheana não é sobre oposição à ciência tradicional; ela preocupa-se em desenvolver ainda mais a disciplina da ciência, para que possamos começar a compreender a vida de uma forma modelada segundo a vida. Para que isso ocorra, temos que trabalhar para nos transformar como seres humanos e começar a formar, como disse Goethe, novos órgãos de percepção (HOLDREGE, 2018, p. 3).

Apesar de amplamente reconhecido pela imensa grandeza de sua obra literária como poeta, Goethe não recebe o merecido reconhecimento ou consideração de sua produção científica. “Talvez a dificuldade maior seja mesmo admitirmos que possa existir a possibilidade de uma outra visão do mundo que mereça também ser chamada de científica” (POSSEBON, 2011, p. 4).

Em seu livro *Learning to See Life, Developing the Goethean Approach to Science*, Craig Holdrege discorre sobre essa forma de abordagem:

Uma das características salientes da abordagem goetheana é o seu esforço em permanecer próximo ao que está sendo estudado. Valoriza a concretude sobre a abstração. Através de teorias, modelos e outras construções mentais, nós colocamos a estrutura de pensamentos humanos entre nós e as coisas que estamos lidando. Isso cria distância entre nós e o mundo e se torna a premissa através da qual o vemos e avaliamos. Então, por exemplo, quando estamos lidando com a vida e a ecologia sobre o prisma do pensamento materialista, pensamos em termos de mecanismo. Procuramos e encontramos no mundo – e, mais importante, conta como o mais real – o que corresponde a esta maneira mecanicista de ver. É uma questão diferente pedir algo de uma forma muito mais aberta: O que você tem para me ensinar? É esse o início de um diálogo em que nos esforçamos para aprender o que o fenômeno tem a nos dizer (HOLDREGE, 2018, p. 3).

Enquanto o reino vegetal visto através da análise de projetos simplistas estereotipados nos afasta de nosso objeto de observação, a aproximação goetheana nos coloca como protagonistas observadores de plantas reais. Há esforço, atenção e cuidado e um processo interior que se constrói. A relação que surge de uma observação como essa é mais íntima e distinta. Assim, uma conexão que antes não existia agora se forma e passa a existir um vínculo entre o ser humano e o reino vegetal.

3. O ensino por meio do vínculo com os fenômenos

No artigo “Going Through, taking in, Considering” de 2009, o professor Manfred von Mackensen, entusiasta idealizador do Grupo de Ciências do Brasil, discorre sobre a estruturação de uma aula de ciências a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Neste trabalho, uma proposta de caminho metodológico em três atos é apresentada, a princípio, de forma simples e clara. O artigo apresenta, em seu início, um relato hipotético que aos poucos se constrói como uma imagem representativa do processo de aprendizagem e se dá como descrito a seguir.

Dois amigos vão juntos a uma festa de aniversário, onde há muitos convidados e confusão. Lançam-se para dentro dos acontecimentos, sem pensar em nada, gozam simplesmente da presença das pessoas que vão aparecendo. Qualquer forma de ordenar os acontecimentos, nesse momento, os colocaria para fora da vivência do evento. Ao fim da festa, os dois amigos voltam para casa e, no caminho, conversam sobre o que viveram, rindo de situações, lembrando com gestos e sentimentos aflorados do que, há pouco, vivenciavam. “Um susto precedente se transforma em impressão especial, o júbilo torna-se algo prazeroso, confusão, lembrança de cenas conexas” (MACKENSEN, 2009, p. 9). No dia seguinte, esses mesmos dois amigos se encontram e começam a conversar sobre a festa do dia anterior, mas o ambiente desta conversa agora é outro. Lembram-se de fatos: da forma como as diferentes pessoas se relacionaram, sobre o que perceberam de novidade sobre o mundo por intermédio de algumas pessoas e sobre como estruturariam uma futura festa baseando-se nas experiências aprendidas. Em outras palavras, “analisa-se, como isto fica em relação àquilo, quem aqui discretamente queria algo ou sofrera algo, etc.” (MACKENSEN, 2009, p. 10). Ou seja, busca-se formar juízo, conhecimento. Por fim, pondera-se, questiona-se qual é o resultado e, também, o que o indivíduo mesmo obteve.

Apesar de o aprendizado em nossa vida cotidiana acontecer habitualmente como apresentado na imagem anterior, com uma vivência inicial se tornando julgamento para que, apenas depois de um tempo (que pode ser maior ou menor), possa se tornar um conceito, a postura

metodológica em sala de aula, em grande parte das escolas, parece esquecer, ou não levar em conta, como naturalmente aprendemos e os conceitos geralmente são apresentados em primeiro lugar para, somente então, serem ilustrados por experimentos ou vivências que justifiquem a observação.

Nesse sentido, a estrutura metodológica no ensino de ciências deveria levar em consideração a forma como habitualmente se aprende, para que então as aulas pudessem ser preparadas e conduzidas nos referidos três diferentes atos (STEINER, 2009). O primeiro deles consiste na apresentação do fenômeno de forma que o aluno ou a aluna tenha uma vivência rica e significativa por meio de uma postura ativa em relação ao que é apresentado. Neste momento, o professor, idealmente, deixaria o aluno ou a aluna observar e julgar o fenômeno em questão em todos os seus detalhes, sem com isso colocar suas observações ou julgamentos em primeiro plano ou sem apresentar caracterizações enquanto a observação é feita, evitando desviar a atenção do fenômeno em si para sua descrição. Em concordância com a imagem trazida por Mackensen (2009), colocaria o aluno ou a aluna para “fora da vivência da festa” enquanto ela ainda acontece.

Ao fim da contemplação do fenômeno, ainda antes do fim da aula (e da noite de sono), os alunos ou as alunas deveriam ter a oportunidade e espaço de se expressarem com considerações permeadas por seus sentimentos e julgamentos. Assim, de forma coletiva e social, cria-se uma imagem viva e ampla do que fora antes observado individualmente. Agora, a imagem está completa, formada por outros pontos de vista. Isto não significa, entretanto, que o processo esteja terminado. É preciso tempo e distanciamento: é necessária uma noite de sono para que a experiência possa se acomodar e o conceito por trás do fenômeno possa ser explorado.

No livro *O Oráculo da Noite*, o neurocientista Sidarta Ribeiro (2019) apresenta uma sequência de estudos que trata sobre o papel do sono no processo de aprendizado. Durante a noite, enquanto dormimos, encontramos alternância de ciclos de ondas cerebrais e podemos dividir os seus estágios de acordo com esses padrões: sono com Movimentos Rápidos dos Olhos (REM, do original em inglês) – quando há grande

atividade no córtex cerebral, mas quase total quietude do corpo – e em sono não REM, ou NREM. Essa alternância possibilita ao cérebro realizar ciclos de modificação e seleção de ideias vivenciadas em vigília. Enquanto na primeira metade da noite – período em que prevalece o sono NREM – as memórias são reverberadas em ondas lentas, reforçando as mais importantes memórias novas e eliminando as demais, na segunda metade da noite se instalam episódios de sono REM cada vez maiores. Durante o sono REM, apesar de um pequeno conjunto de neurônios secretarem neurotransmissores que inibem contração muscular, e, portanto, o movimento, há altos índices do hormônio cortisol (hormônio do estresse), simulando níveis de alerta e vigília. Além disso, durante esses episódios, há a desativação de regiões frontais do córtex, responsáveis pela lógica e coerência.

A desativação de regiões frontais do córtex cerebral durante o sono REM diminui a acurácia da tomada de decisões e da execução ordenada de planos, gerando uma descontinuidade na composição lógica da imagética onírica. Isso origina os deslocamentos, condensações, fragmentações e associações entre os elementos oníricos, recombina memórias de formas inesperadas” (RIBEIRO, 2019, p. 136, 248 e 248).

Ou seja, o sono possibilita que a vivência do dia seja interiorizada, reverberada e transformada pelo observador. Com isso, observa-se, no dia seguinte, uma relação distinta com o que foi realizado em sala de aula no dia anterior. Assim, apenas no dia posterior, uma retrospectiva do evento pode surgir com a devida profundidade e distanciamento e o professor ou professora agora poderá prosseguir metodologicamente com a turma na busca dos conceitos, das leis que surgem do processo de observação dos fenômenos vivenciados.

Com uma metodologia de ensino que reproduza o processo e o tempo, digamos, naturais de aprendizagem do ensino, uma aula poderá tocar os indivíduos como um todo, e estes agirão de forma ativa, observando com o devido cuidado, julgando por si próprios suas vivências, levando em consideração o sono e conectando-se aos conceitos apenas ao fim do processo. Com isso, um vínculo mais íntimo e profundo se dá com o fenômeno observado.

Considerações finais

A relação do ser humano com a natureza que o envolve se mostra comprometida e desequilibrada em inúmeros âmbitos. Diferentes possíveis soluções têm surgido a partir de uma premissa materialista, que parece buscar novas alternativas a partir de um ponto de partida que se mantém. Esse caminho, entretanto, tem se mostrado insuficiente na resolução dos desafios atuais que enfrentamos como humanidade. Uma nova abordagem se mostra necessária.

Ao longo dos anos escolares, é apresentada uma visão simplificada dos seres da natureza, como resultado da forma com a qual nos relacionamos com o mundo. Assim, corre-se o risco de se apresentar a natureza como aquilo que é acessado por meio da não experiência, ou seja, como aquilo que está além das vivências sensoriais humanas. Nesse contexto, para que a natureza seja estudada, é necessário excluí-la das percepções, afastar-se dela, para então conectar-se ao que parece ser o importante, a representação simplista de sua essência física.

Com essa perspectiva, que acaba por limitar a existência à corporalidade, o ser humano é educado para olhar para a natureza e, ao fazê-lo, distanciar-se dela. Por meio de projetos simplistas e ideias estereotipadas, formulados a partir do que não é observado, o ser humano estabelece relação apenas entre as representações formadas e parece estar satisfeito com a construção de uma definição acabada em si. Como consequência, separa-se do reino vegetal e deixa de vê-lo. Separa-se do reino animal e, assim, trata os animais como coisas, não percebendo, de forma mais ampla, até onde seus limites podem ir. Talvez pelo limite físico humano parecer encerrar o único ser humano real, cria-se a ilusão de que essa fronteira é completamente definida e que há separação entre o mundo e cada indivíduo. Com isso, os seres humanos tornam-se separados do mundo natural e acreditam também estar à parte dele, podendo sobreviver sem o ambiente que os cerca. A educação que considera a observação da natureza por uma perspectiva goetheana, valorizando o encontro do ser humano com o mundo por meio da experiência e compreendendo a importância do julgamento próprio e do tempo para busca dos conceitos, precisa ganhar espaço e

crescer, pois, assim, poderá contribuir para o desenvolvimento de indivíduos que possibilitem o reencontro do ser humano com a natureza da qual faz parte. O futuro em equilíbrio da humanidade depende desse reencontro.

Referências

ALLEN, W. Plant Blindness BioScience. *BioScience*, v.53, n. 10, p. 926, 2003.

GOETHE, J.W.von. *Contribuições para a óptica (1a parte) & O experimento como mediador entre o objeto e o sujeito*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2011.

GONÇALVES, E.G.; LORENZI, H. *Morfologia vegetal: organografia e dicionário ilustrado de morfologia das plantas vasculares*. São Paulo: Instituto Plantarum, 2007.

HOLDREGE, C. *Thinking like a plant: a living science for life*. 1. ed. Great Barrington: Lindisfarne Book, 2013.

_____. Learning to See Life, Developing the Goethean Approach to Science. The Nature Institute, NY., 2018 Disponível em: <http://www.natureinstitute.org/txt/ch/learn_to_see.htm>. Acesso em: 21 jun 2021.

_____. Where Does an Animal End? The american Bison. *In Context*, n.45, 2021. Disponível em: <<https://www.natureinstitute.org/in-context-45/craig-holdrege/american-bison>>. Acesso em: 20 jun 2021.

IPCC, 2019. Summary for Policymakers – IPCC Special Report on the Ocean and Cryosphere in a Changing, in Press: Disponível em: <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/3/2019/11/03_SROCC_SPM_FINAL.pdf>. Acesso em: 05 jul 2021.

LENSKI, R. E.; TRAVISANO, M. Dynamics of adaptation and diversification: a 10,000 generation experiment with bacterial populations. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, n. 91, v.15, p.6808-6814, 1994. Disponível em: <<https://ve42.co/Lenski1994>>. Acesso em: 26 jun 2021.

LIN, B.; DIETRICH, M. L.; SENIOR R. A.; WILCOVE D. S. A better classification of wet markets is key to safeguarding human health and biodiversity. *Lancet Planet Health*, n.5, p. 386-94, 2021.

MACKENSEN, M.V. Going Through, taking in, Considering A Three-Phase Process of Learning as a Method of “Teaching Main Lesson Blocks”, *Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen*, Stuttgart, Disponível em: <https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/wsnl16_26mackensen.pdf>. Acesso em: 26 jun 2021.

POSSEBON, E. *A teoria das cores de Goethe*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.sab.org.br/portal/images/Artigos/artes/teoria-das-cores-de-goethe/teoriadascors-enniopossebon.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

RIBEIRO, S. *O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSSINCK, M. J. *Virus. An illustred guide*. Princeton: Princeton University Press, 2016.

RUSSELL, G. K. Vivisection and the True Aims of Education in Biology. *The American Biology Teacher*, v.34, n.5, 1972.

SILVA JUNIOR, C.H.L.; PESSÔA, A.C.M.; CARVALHO, N.S. et al. The Brazilian Amazon deforestation rate in 2020 is the greatest of the decade. *Nature Ecology and Evolution*, v. 5, p. 144–145, 2021.

STEINER, R. *Reconhecimento do ser humano e realização do ensino*. 1. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2009.

WWF, Living Planet Report 2020 – Bending the curve of biodiversity loss. Gland, Switzerland: 2020. Annual. Disponível em: <<https://c402277.ssl.cf1.rackcdn.com/publications/1371/files/original/ENGLISH-FULL.pdf?1599693362>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Cultura, natureza, antropoceno e parsifal

Saulo Quintana Gomes*

* Professor de Química da Escola Associativa Waldorf Veredas, é químico, mestre em Química Inorgânica e Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, com interesse nas relações entre escola e cultura. Faz parte da Turma IV do Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, de Botucatu. E-mail:sauloquintana@gmail.com

Resumo

As relações entre cultura e natureza são tanto complicadas quanto longamente debatidas pela tradição de pensamento ocidental. Elas podem ser e foram tratadas em termos de uma dialética, mas encontram novas especificidades e grande emergência no conceito contemporâneo de Antropoceno. Este texto se pergunta se é possível encontrar símbolos para a dialética cultura-natureza no mito de Parsifal, objetivando convidar o movimento Waldorf a pensar uma educação ambiental transformadora e adequada ao seu próprio contexto. Nesse sentido, os conceitos de cultura, natureza e Antropoceno são apresentados e discutidos. De Parsifal, as imagens de castelo e floresta são selecionadas como resposta ao seu problema apresentado: castelo é símbolo de cultura; floresta é de natureza; e o Castelo de Munsalvaeche é identificado como equilíbrio entre cultura e natureza, com destaque para a centralidade do ser humano nessa relação. Finalmente, uma crítica à cultura ocidental moderna é apresentada, tendo como seu foco o acúmulo de excedente de produção e ressaltando as suas funestas consequências socioambientais. Na educação identifica-se a chave para a necessária transformação cultural: “o que acontece dentro da escola se reflete na cultura exterior”, como afirma Steiner no GA311. Desse modo, cada escola se insere na cultura da superprodução e acúmulo, mas é espaço para sua superação e metamorfose.

Palavras-chave: Antropoceno; Educação ambiental; Parsifal.

Abstract

The relationships between culture and nature are both complicated and long discussed in the Western thought tradition. They can be and have been treated in terms of dialectics, but they find new specificities and great emergence in the contemporary concept of Anthropocene. This text asks if it is possible to find symbols for the culture-nature dialectics in Parsifal's myth, aiming to invite the Waldorf movement to think about a transforming environmental education suitable to its own context. Thus the concepts of culture, nature and Anthropocene are presented and discussed. From Parsifal the images of castle and forest are selected as an answer to his presented problem: castle is a symbol of culture, forest of nature; and Munsalvaeche Castle is identified as a balance between culture and nature, highlighting the human being centrality in this relationship. Finally, a critique of modern Western culture is presented, focusing on the accumulation of surplus production and highlighting its disastrous socio-environmental consequences. The key to the necessary cultural change is identified in education: “what happens inside the school is reflected in the external culture” states Steiner in GA311. Thereby each school is inserted in the culture of overproduction and accumulation, but it is a space for its sublation and metamorphosis.

Keywords: Anthropocene; Environmental education; Parsifal.

Introdução

A ciência do sustento humano é inerentemente uma ciência social. Nem a física, nem a química, nem mesmo a biologia é adequada para entender como foi possível para uma espécie reestruturar tanto seu próprio futuro quanto o destino do planeta todo. Essa é a ciência do Antropoceno. A ideia de que os seres humanos precisam viver dentro dos limites ambientais naturais do nosso planeta nega a realidade de toda a nossa história e muito provavelmente nosso futuro (Ellis, 2013, livre tradução nossa).

Essa provocativa ideia de que a “ciência do sustento humano” pertença ao grupo das ciências sociais – e não àquele das ciências naturais – foi publicada pelo ecólogo Erle C. Ellis no *The New York Times* de 14 de setembro de 2013. Para autor, não existe risco de falta de alimentos em virtude de uma superpopulação humana, nem a necessidade de aumentar a extensão das terras cultivadas. Agora (e no futuro), temos (nós, a humanidade) tecnologia para garantir nosso sustento. Surpreende, entretanto, que afirme que essa capacidade de nos sustentarmos – isto é, a “ciência do sustento humano” – tem características de uma ciência social, quando a palavra agricultura soa, ao ouvinte desatento, inserida nas ciências naturais.

A separação entre as ciências sociais e as ciências naturais é, por si só, problemática. Uma estratégia para diferenciá-las utiliza seu escopo: as ciências sociais produzem e organizam conhecimentos sobre a cultura – ou ainda as culturas –, enquanto as ciências naturais o fazem em relação à natureza. Nesse sentido, a demarcação dos limites entre as ciências sociais e naturais é equivalente à demarcação dos limites entre cultura e natureza, contudo esses limites definitivamente não são claros.

O corpo humano é natural? Ele é cultural? O ato de comer (sustentar-se) é natural ou cultural? Afirma Ellis (2013, p.19) que as condições de sustento das populações humanas não são nem foram

naturais. Desde a pré-história, para o autor, “populações humanas usaram tecnologia e ecossistemas projetados para sustentar populações bem acima das capacidades dos ecossistemas “naturais” inalterados”.

Contudo, a alteração dos ecossistemas por ação dos seres humanos alcançou proporções tão grandes que sugerem a delimitação de uma nova Época geológica, o Antropoceno. Essa nova Época se inicia com enormes preocupações quanto à mudança climática do planeta, à diminuição da biodiversidade e, como consequência, quanto à insegurança hídrica, alimentar e, por que não, econômica. É uma metamorfose acelerada da face do planeta causada pelos seres humanos, mas cujas consequências desconhecemos. Compreender essa metamorfose e agir sobre ela – no sentido de modulá-la¹ – demonstra-se, de modo absolutamente inequívoco, como o projeto mais relevante de qualquer ciência – social ou natural – no século XXI. Na verdade, seria muita pretensão esperar que as ciências bastassem para modular as consequências do Antropoceno. Essa tarefa se apresenta para todos os campos de conhecimento e atuação dos seres humanos. Numa palavra, é uma tarefa para a cultura como um todo.

Este texto pretende apresentar a conhecida dialética cultura–natureza, verificando se é possível compreendê-la utilizando imagens do mito de Parsifal. A escolha de Parsifal se deve à sua centralidade na prática pedagógica Waldorf, particularmente no nível médio, e insere-se aqui como um sólido convite a aprofundar o pensamento sobre uma educação ambiental inserida no contexto Waldorf e antropológico.

A título de introdução, cabe explicitar o sentido que se pretende dar à *dialética* naquilo que se vai construir como *dialética cultura–natureza*: um sentido hegeliano. Hegel inseriu-se numa tradição filosófica que deu importância às contradições, mas, para relacionar os

¹ Talvez alguns gostariam de ler “contorná-la” ou até mesmo “evitá-la”. É importante, contudo, entender que, como humanidade, se ainda não perdemos o prazo para qualquer mudança de rumo, estamos a poucos instantes de perdê-lo. Essa conclusão pode ser obtida avaliando-se a mudança de tônica dos relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), que, desde o primeiro, publicado em 1990, até o quinto, disponibilizado em 2014, vem subindo o tom de alarme. Nesse sentido, o fomento coerente e necessário neste momento é pelo gerenciamento e pela redução de danos.

polos de uma contradição (tese e antítese), utilizou o verbo alemão *aufheben* (KONDER, 2008; VEIGA, 2019). *Aufheben* pode ser compreendido tanto como negar, invalidar, revogar, cancelar e suspender, quanto como levantar, apanhar do chão, suspender (novamente, nesse segundo sentido), guardar no alto ou reservar. Num terceiro sentido, *aufheben* pode ser superar, elevar a qualidade, promover a um plano superior. Esses três sentidos são dados simultaneamente por Hegel à sua *dialektische Aufhebung*. Para ele, a superação dialética [*dialektische Aufhebung*] é “simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 2008, p. 25). Num exemplo, tanto concreto quanto Waldorf – e evidentemente muito simplista –, trigo pode ser negado na sua realidade para fazer-se farinha e depois pão, mas aquilo que no trigo é essencial fica conservado, e atinge-se no pão a qualidade superior de servir como alimento humano. Pão não pode ser compreendido separadamente de trigo, da mesma forma com que trigo não pode ser compreendido separadamente de pão.

Na primeira seção deste texto, essa *dialética cultura–natureza* é brevemente apresentada em relativa simetria. Na seção seguinte, uma assimetria com prevalência da cultura sobre a natureza é apresentada por meio do conceito de Antropoceno. Depois, *floresta* e *castelo* são introduzidos como símbolos para cultura e natureza no mito de Parsifal. Aqui é fundamental destacar que muito do que é apresentado nesta terceira seção foi construído a partir das ideias de Renato Fontes Gomes em seu ciclo de palestras *on-line* sobre Parsifal, junto ao Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf de Botucatu, nos dias 15, 16 e 17 de janeiro de 2021. Nas seções finais, uma crítica à cultura ocidental moderna e suas consequências é elaborada e a educação é apresentada como peça-chave para a transformação cultural.

1.Cultura e Natureza

Cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua [inglesa],

e ao termo que é por vezes considerado seu oposto – natureza – é comumente conferida a honra de ser o mais complexo de todos. No entanto, embora esteja atualmente [2000] em moda considerar a natureza como um derivado da cultura, o conceito de cultura, etimologicamente falando, é um conceito derivado do de natureza. Um de seus significados originais é “lavoura” ou “cultivo agrícola”, o cultivo do que cresce naturalmente (EAGLETON, 2011, p. 9).

Talvez o fato do conceito de cultura derivar do de natureza, conforme nos afirma Eagleton (2011), resida na experiência de a cultura ter sido amplamente determinada pela natureza em grande parte da nossa história enquanto espécie. Primeiramente, a natureza determina os limites da experiência individual: nascimento e morte. Depois, a natureza determina (ou talvez contenha) as substâncias com as quais cada indivíduo se relaciona materialmente entre o nascimento e morte. Mas, já nesse ponto, as construções culturais podem transformar as *substâncias naturais* em *substâncias artificiais*, ocupação da metalurgia, da gastronomia e da química, por exemplo. Talvez até mesmo antes, naquilo que diz respeito ao nascimento, os hábitos sexuais, os métodos contraceptivos, bem como aqueles de reprodução assistida, alteram a natureza desde a concepção. De fato, o mesmo se observa quanto à morte, da qual boa parte da humanidade foge: buscamos todas as técnicas de prolongamento da vida e manutenção da saúde, da beleza e da juventude. Fala-se com a mesma naturalidade de casamento entre primos, reanimação cardiopulmonar e de bebês de proveta.

Fica claro, nesse breve parágrafo que os limites entre cultura e natureza são de difícil demarcação. Para além de demarcar limites, estruturar definições exatas de cultura ou de natureza não é possível. Sobre o conceito de natureza, “sua polissemia permite que nela convivam acepções irreconciliáveis, talvez mesmo contraditórias, sobretudo porque o sujeito que define natureza é, ele próprio, natureza” (MARQUES FILHO, 2018, p. 475). De maneira quase equivalente, qualquer conceito é cultural (EAGLETON, 2011) e, nesse sentido, é impossível conceituar cultura externamente a ela.

A partir dessa segunda acepção – qualquer conceito é cultural – uma lógica culturalista pode ser constituída, qual seja, todos os assuntos humanos são questões culturais ou tudo é cultura (EAGLETON, 2011). Nascimento seria um fenômeno cultural, morte seria um fenômeno cultural e a própria natureza derivaria da cultura. Claramente, tanto o nascimento de um ser humano quanto sua morte, bem como todos os seus atos, sentimentos e pensamentos entre esses dois instantes ocorrem inseridos na cultura e são preenchidos de significado por ela. Contudo, reduzir a natureza à cultura não é um caminho metodológico que traga grandes elucidacões. Por outro lado, se, apesar das dificuldades de definição, rascunham-se aproximações para os conceitos de cultura e natureza é, então, possível pensar uma dialética bastante interessante entre ambos.

Primeiro quanto ao conceito de natureza, recentemente Ducarme e Couvet (2020) publicaram uma revisão sobre as origens e o desenvolvimento desse conceito nas línguas europeias². Neste trabalho, os autores remontam ao uso de *phusis* (φύσις) na Odisseia, significando *aparência*, e como essa palavra transformou-se até ser usada por Aristóteles, na sua *Φυσικῆς κροασεως* título póstumo, comumente traduzido com *Auscultação da Natureza* ou simplesmente *Física* – com diversos significados, entre eles *essência*, *forma* e *matéria*.

A partir de Aristóteles, a palavra ganha grande relevância no contexto ocidental, mas sofre sucessivas mudanças conceituais. Na Grécia antiga, um ser humano civilizado e urbano era mais natural do que um bárbaro; na Roma antiga, em oposição, o ambiente urbano era considerado absolutamente artificial enquanto as *villas* rurais seriam ambientes mais naturais. O advento do cristianismo incluiu no conceito ocidental de natureza uma relação com criação: natureza seria aquilo que Deus criou e, nesse sentido, Deus – bem como o ser humano, criado à sua imagem e semelhança – está fora da natureza, transcende a natureza. Essa separação entre o mundo material e o reino de Deus retira da natureza, na cultura europeia, seu sentido sagrado e abre

² Para uma discussão que inclua culturas e línguas não europeias, ver DUCARME; FLIPO; COUVET (2021).

espaço para uma compreensão mecanicista e todo o tipo de comportamento que, em última análise, tem decorrido na aceleração da totalidade dos desastres ambientais.

Ducarme e Couvet (2020) organizam, então, quatro principais definições – ou categorias de definições – atuais para natureza. É importante destacar que essas definições – ou categorias de definições – são mutuamente exclusivas e até mesmo conflitantes, em alguns sentidos. Ainda assim, ressaltam, em sua maioria, uma materialidade da natureza.

O todo da realidade material, considerado independentemente da ação humana e da história.
O universo, como espaço, fonte e resultado dos fenômenos materiais (incluindo o ser humano ou, pelo menos, seu corpo).
A força específica no centro da vida e da transformação.
Essência, qualidade interna e caráter, bem como a totalidade das propriedades físicas específicas de um objeto, vivo ou inerte (DUCARME ; COUVET, 2020, p. 4, livre tradução nossa).

Quanto à cultura, José Luiz dos Santos (2009, p. 21-25) elenca, num texto introdutório, duas concepções possíveis para este conceito: 1) “diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade”; e 2) refere-se “ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social”. A primeira busca “dar conta das características dos agrupamentos a que se refere, preocupando-se com a totalidade dessas características” (SANTOS, 2009, p.24); já a segunda, conquanto não fuja de uma totalidade da vida social, ressalta a *Geistesleben*³ de um grupo social, colocando a *cultura material* num segundo plano.

Retomando a etimologia de cultura, a palavra se origina no verbo latino *colere*, com sentido de cultivar, cuidar e cultuar (HANSEN, 2011), seu significado mudou com os séculos, mas permanece a ideia de

³ Em alemão “vida espiritual”. *Geistesleben* pode também ser traduzido por “vida cultural”, uma tradução ironicamente adequada a esta segunda concepção de Santos.

“transformação da natureza, tanto interna quanto externa, através do trabalho” (HANSEN, 2011, p. 13, livre tradução do autor). Daí inclusive a origem do importante binômio cultura-natureza. Contudo,

Desde que no século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo –, a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um status muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

No entanto, o século XX viu o conceito de *Cultura* ser fragmentado, diversificado e ganhar notável complexidade em *culturas*:

E, mais uma vez, é preciso lembrar que se trata de um deslocamento que se manifesta numa dimensão teórica, intelectual, mas que não se reduz a uma questão – nem somente, nem mesmo preferencialmente – epistemológica. Muito mais do que isso, tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica. Se o monoculturalismo coloca a ênfase no Humanismo e, em boa parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política. E se as atribuições de significados são, sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, uma questão política –, é fácil compreender o quanto tudo isso se torna mais agudo quando se trata de significações no campo da cultura, justamente o campo onde hoje se dão os maiores conflitos, seja das minorias entre si, seja delas com as assim chamadas maiorias (VEIGA-NETO, 2003, p.11).

Retomando Hansen (2011), a cultura – ou as culturas – pode ser pensada como a transformação da natureza. O próprio Aristóteles ensaiou uma oposição entre *phusis* e *tecnè*, mas a forma mais clássica desta oposição foi proposta por Cícero (DUCARME; COUVET, 2020), pela qual a natureza é um estado inicial isento de influência humana e a cultura é justamente a apropriação e transformação desse estado pelas sociedades humanas. Eagleton ressalta que a natureza não precisa ser e exclusivamente entendida como algo exterior ao ser humano:

Há outro sentido em que a palavra “cultura” está voltada para duas direções opostas, pois ela pode também sugerir uma divisão dentro de nós mesmos, entre aquela parte de nós que se cultiva e refina, e aquilo dentro de nós, seja lá o que for, que constitui a matéria-prima para esse refinamento. [...] A natureza agora não é apenas a matéria constitutiva do mundo, mas a perigosamente apetitiva matéria constitutiva do eu. Como cultura, a palavra “natureza” significa tanto o que está a nossa volta como o que está dentro de nós, e os impulsos destrutivos internos podem facilmente ser equiparados às forças anárquicas externas. A cultura, assim, é uma questão de autossuperação tanto quanto autorrealização. Se ela celebra o eu, ao mesmo tempo também o disciplina, estética e asceticamente. A natureza humana não é exatamente o mesmo que uma plantação de beterrabas, mas, como uma plantação, precisa ser cultivada – de modo que, assim como a palavra “cultura” nos transfere do natural para o espiritual, também sugere a afinidade entre eles. Se somos seres culturais, também somos parte da natureza que trabalhamos. Com efeito, faz parte do que caracteriza a palavra “natureza” o lembrarmos-nos da continuidade entre nós mesmos e nosso ambiente, assim como a palavra “cultura” serve para realçar a diferença (EAGLETON, 2011, p. 15).

Neste excerto, Eagleton incita novamente um pensamento dialético sobre a natureza e a cultura: por um lado a natureza determina a cultura, por outro é por ela determinada. Apenas a título de exemplo

dessa relação, pode-se ressaltar a gestão – ou a domesticação – indígena pré-colombiana dos solos (e de todo o ecossistema) amazônicos:

A ideia de que as florestas amazônicas foram praticamente intocadas por humanos tem fascinado naturalistas, tomadores de decisão, a mídia e cientistas naturais e sociais em todo o mundo. Por muitas décadas, os estudos ecológicos negligenciaram a influência dos povos do passado nas florestas modernas. No entanto, os seres humanos chegaram à bacia amazônica há pelo menos 13.000 anos Antes do Presente (AP) e as populações expandiram-se dramaticamente em torno de 2.500 anos AP. Evidências de atividades humanas passadas foram encontradas em extensas áreas anteriormente consideradas intocadas. Solos antropogênicos (Terras Pretas de Índio – TPI, também chamadas de *Amazonian Dark Earth* – ADE) e estruturas de terra feitas pelo resenha (obras de terra) encontrados em toda a bacia são exemplos de paisagens domesticadas por povos pré-colombianos e sinais de grandes sociedades com considerável capacidade de modificar o meio ambiente. O cultivo e o manejo da flora amazônica por sociedades do passado podem ter contribuído significativamente para os padrões ecológicos que vemos hoje (LEVIS, 2018, p. 247).

2. Antropoceno: a cultura determina a natureza

Embora o conceito de Antropoceno seja recente, ele é a forma atual de uma ideia já antiga, qual seja de que o ser humano exerce uma ação decisiva sobre a natureza, ou até mesmo mais decisiva do que aquelas de origem não antrópica. Esta ideia remonta ao século XVIII, com uma visão positiva sobre a “natureza cultivada” (MARQUES FILHO, 2018). Contudo, já no final daquele século e a partir do século XIX, diversos naturalistas – incluindo Jean Baptiste P. A. de Monet (o *Chevalier* Lamarck) e José Bonifácio de Andrada e Silva, por exemplo – passaram a chamar atenção para o efeito negativo da ação humana sobre a natureza, em especial o “impacto nefasto do homem sobre as florestas” (MARQUES FILHO, 2018, p. 462). Com efeito, Antonio Stoppani propõe chamar a Era

geológica atual de *Antropozoico* no início da década de 1870 e Svante Arrhenius faz, já em 1896, uma primeira estimativa da elevação da temperatura da Terra em virtude da emissão antrópica de gases que retém calor – um fenômeno batizado apenas em 1917 por A. Graham Bell com o termo *efeito estufa* (MARQUES FILHO, 2018).

A formulação atual do conceito de Antropoceno foi inicialmente proposta pelo químico Paul J. Crutzen⁴ em coautoria com o biólogo Eugene F. Stoermer em trabalhos entre 2000 e 2002 (MARQUES FILHO, 2018; VEIGA, 2019). A data exata de início dessa nova Época é ainda uma questão de debate: Crutzen e Stoermer propuseram originalmente o período da Revolução Industrial como referência – a data poderia ser por convenção fixada em 1784, ano em que a máquina de Watt foi patenteada –, contudo o *Working Group on the Anthropocene*⁵ da Comissão Internacional de Estratigrafia, coordenado por Jan Zalasiewicz, tem preferido fixar 1950, em virtude da chamada *grande aceleração*⁶ e das inscrições estratigráficas deixadas pelas explosões atômicas (MARQUES FILHO, 2018).

Importa aqui ressaltar que cabe à União Internacional de Ciências Geológicas formalizar as unidades de tempo geológico e, portanto, decidir se e quando estabelecer o fim do Holoceno e o início do Antropoceno. Contudo, está bastante bem estabelecido para a comunidade científica que o período de relativa estabilidade climática e ambiental do Holoceno acabou.

⁴ Crutzen ganhou o prêmio Nobel de química de 1995, juntamente com Mario J. Molina e Frank S. Rowland, por seus estudos sobre a química atmosférica, particularmente a formação e a decomposição do ozônio.

⁵ Como a demarcação geológica do antropoceno é uma tarefa em execução, sugere-se aos interessados acompanhar o processo por meio do site *Anthropocene Working Group*. Lá, toda a literatura produzida pelos membros do grupo, bem como seus boletins estão listados. Disponível em: <<http://quaternary.stratigraphy.org/working-groups/anthropocene/>>. Acesso em: 07/07/2021.

⁶ A grande aceleração refere-se a mudanças de larga escala ocorridas a partir da Segunda Guerra Mundial, entre elas a expansão no uso de fertilizantes (aumentando muito os níveis de nitrogênio reativo disponível na crosta e nas águas), a ampliação na variedade e na quantidade de plásticos, a intensificação no transporte de espécies animais e vegetais para outros habitats (nos quais são invasivas) e a aceleração na taxa de emissão de gás carbônico.

José Eli da Veiga (2019, p. 12) afirma que as características principais do Holoceno foram “moderação e constância ecológicas tão formidáveis que propiciaram decisivos avanços sociais, impulsionados essencialmente por cooperação e coesão entre humanos”. Foi, nesse sentido, a estabilidade da natureza que propiciou o estabelecimento das culturas humanas que efetivamente se sedentarizaram nos últimos 11,7 mil anos pelo advento da agricultura. No Antropoceno, a situação se inverte e a instabilidade da natureza se deve ao estabelecimento das culturas humanas.

Os paleontólogos do futuro, se algum futuro ainda nos resta, notarão o súbito desaparecimento dos registros fósseis de um número incalculável de espécies. No lugar de fósseis vegetais e animais, os vestígios deixados nas rochas terrestres e submarinas pelas forças antrópicas serão assinaturas de isótopos como o plutônio-239 [...], além de inúmeros outros marcadores, tais como as diversas formas de poluição por combustíveis fósseis, explosivos diversos, POPs, concreto, plástico, alumínio, fertilizantes, agrotóxicos e outros resíduos industriais (MARQUES FILHO, 2018, p. 473).

3. A floresta e o castelo em Parsifal

Rudolf Steiner (1861-1925), idealizador de uma proposta pedagógica – a Pedagogia Waldorf – em concordância com sua ciência espiritual – a Antroposofia –, sugere, sem *obrigatoriedade*, o estudo da obra *Parsifal*, de Wolfram von Eschenbach para os jovens do penúltimo ano escolar, ao redor dos dezessete anos de idade (BACH JUNIOR; GUERRA, 2018; SETZER, 2008). É importante ressaltar que Steiner fundou a primeira escola Waldorf em Stuttgart, no sudoeste da Alemanha, em 1919, e a proposta de estudar Parsifal – um romance de cavalaria, do ciclo arturiano e da demanda do Graal, escrito em alemão medieval entre 1203 e 1217 (SETZER, 2008) – inseriu-se no contexto da disciplina de literatura, particularmente a literatura medieval alemã.

Apesar disso, com a dispersão da Pedagogia Waldorf para outros contextos culturais, o estudo do Parsifal sofreu adaptações. No Brasil,

este tema tem sido frequentemente trabalhado através de uma viagem de classe, por iniciativa do professor Rudolf Lanz, da Escola Rudolf Steiner de São Paulo, em 1974 (SETZER, 2008). Desde então, a prática brasileira da *vivência de Parsifal* tem sido transmitida em parte por comunicações orais – em cursos e em conversas pessoais entre professores – e, principalmente, nos aspectos conceituais, por meio de literatura específica – notadamente a obra *Parsifal: um precursor do ser humano moderno*, de Sônia Setzer (2008).

O estudo sugerido desta obra encontra respaldo na caracterização de um jovem de dezessete anos pela Antroposofia:

A tensão entre o interior e o exterior já não é vivenciada e sofrida, isso acalmou um pouco, mas agora o interior torna-se realmente preenchido. O aluno do décimo primeiro ano é mais equilibrado, mais atencioso e nota-se algo muito especial. A individualidade está surgindo lentamente. E assim os principais motivos para as aulas de alemão [língua materna] e história, nesta classe, são internalização, bem como formação e desenvolvimento de espaço interior. [...] Parsifal é instruído em uma caverna, após uma longa e árdua jornada, pelo eremita Trevrizent sobre as conexões de sua vida. Aqui, no plano das imagens, você pratica a compreensão das coisas com os alunos. [...] Como posso tomar minha vida em minhas próprias mãos e moldá-la? Como minha vida se torna minha vida? Não deveria acontecer apenas comigo! Estas são as questões biográficas desta época, às vezes um tanto ocultas, até a questão de como pode ser um desenvolvimento interior consciente. E essas questões não são abordadas diretamente e discutidas com os alunos; contudo, objetivadas, elas confrontam os alunos, por assim dizer, como uma oferta (SCHOLZ, 2014, p. 12, livre tradução nossa).

Essa estratégia muito frequente e realmente distintiva da Pedagogia Waldorf, educar no plano das imagens, necessita, porém, que o educador compreenda profundamente o significado dessas imagens que serão oferecidas aos alunos. Em outras palavras, as imagens são

símbolos. Ao professor cabe decodificar conscientemente os símbolos que ele, “por assim dizer, como uma oferta”, oferece aos seus alunos. Steiner afirma que

Implantamo-lhes imagens que conseguem germinar porque nós as inserimos numa atividade corpórea. Na medida em que, como pedagogos, adquirimos a capacidade de atuar por intermédio de imagens, devemos sempre ter, pois, o seguinte sentimento: “você está atuando sobre o ser humano inteiro; há uma ressonância do ser humano inteiro quando você atua empregando imagens” (STEINER, 2015, p. 49).

Em *Parsifal: um precursor do ser humano moderno*, Setzer (2008) decodifica, em seções especiais, três símbolos presentes na obra de Wolfram, a espada, a lança e o Graal, além de numerosos outros símbolos que recebem menor destaque. No presente texto, pretende-se agora decodificar outros dois símbolos que não são tratados, pelo menos em detalhe, pela autora: a floresta e o castelo⁷. Para tanto, a história de Parsifal será brevemente revisada.

Em sua trajetória, Parsifal passa por diferentes florestas e castelos, mas está frequentemente caminhando entre estes dois espaços. É do castelo de Valois que sua mãe sai logo depois de seu nascimento, para levá-lo para crescer na floresta:

Mas a poderosa rainha Herzeloyde renunciou a seus três reinos e assumiu o fardo de uma vida desprovida de atrativos. [...] A enlutada soberana retirou-se para a floresta – mais precisamente para a desabitada região de Soltane. [...] Para lá conduziu ela o filho do nobre Gahmuret, a fim de resguardá-lo dos perigos do mundo (ESCHENBACH, 1995, p. 97).

Os “perigos do mundo” dos quais Herzeloyde gostaria de defender o filho estão quase todos relacionados à vida – cultura – de

⁷ Para efeito dessa análise, não serão diferenciadas as cidades e os castelos, compreendendo ambos, conjuntamente, como agrupamentos humanos, em oposição à floresta.

cavaleiro andante, mas o jovem Parsifal encontra cavaleiros e decide viajar até a corte do rei Artur, tendo vários encontros no ambiente selvagem da floresta, bem como na cidade de Nantes, onde o rei estava. Viaja depois, através de florestas, ao castelo do príncipe Gurnemanz:

Ao anoitecer avistou a ponta de uma torre. Ao seguir adiante e perceber no horizonte, como que surgidas do chão as torres seguintes do edifício, o jovem simplório acreditava que Artur os havia semeado e feito germinar do chão. Por isso, o jovem parvo disse de si para si: “os servos de minha mãe nada entendem de agricultura. O que plantam em meio à floresta não consegue crescer muito, possivelmente por que ali chove em demasia” (ESCHENBACH, 1995, p. 121).

De Gurnemanz Parsifal recebe a “educação cavalheiresca”, mas, depois de bem-educado, deixa seu castelo e vaga novamente pela floresta até chegar à cidade de Peralpeire, onde conhece Condwiramurs, que se tornará sua esposa. Vive um tempo ao lado dela, mas, depois de um período de prosperidade, decide rever sua mãe. Deixa sozinho a cidade e vaga através de florestas até encontrar o rei pescador, Anfortas, que o recebe no maravilhoso castelo do Graal, situado no Munsalvaeche. O nome desse local pode ser compreendido tanto como *monte da salvação*, quanto *monte selvagem*. Com efeito, ele é descrito como um castelo isolado e de difícil acesso, situado em meio a uma “floresta impenetrável”.

Lá Parsifal perde a oportunidade de salvar o rei Anfortas de um grave mal do qual sofre o nobre. Para salvá-lo, Parsifal deveria fazer a pergunta correta ao rei; ele é estimulado a fazer a pergunta de vários modos diferentes, mas se cala, não salva Anfortas e é expulso. Vários encontros o fazem ganhar consciência de suas falhas e passa então pouco mais de cinco anos e meio vagando perdido através das florestas, indo de cidade em cidade. Finalmente encontra numa gruta o eremita Trevrizent, que lhe instrui sobre suas relações familiares, o funcionamento do Graal e a fé.

Com ele, Parsifal começa um longo processo de redimir-se, no qual vaga ainda, vivenciando encontros e combates entre florestas e cidades. Ele obtém o perdão por todas as suas culpas e é, então,

escolhido o próximo rei do Graal, sendo conduzido por uma importante mensageira através das florestas de Munsalvaeché até o castelo do Graal, fazendo finalmente a pergunta a Anfortas.

Em suas idas e vindas, Parsifal se divide entre os espaços, digamos, naturais – as florestas – e aqueles construídos pelos seres humanos, artificiais – as cidades e os castelos. Os primeiros parecem representar a natureza, como “o todo da realidade material, considerado independentemente da ação humana e da história” ou “o universo, como espaço, fonte e resultado dos fenômenos materiais (incluindo o ser humano ou, pelo menos, seu corpo)” ou ainda, embora necessitando de maiores adaptações conceituais “a força específica no centro da vida e da transformação” (DUCARME; COUVET, 2020, p. 4, livre tradução nossa). Já os castelos (e as cidades) representam a cultura, tomada aqui no sentido atribuído por Hansen de transformação da natureza pelo trabalho.

Evidentemente, há casos nos quais ele se relaciona com outros seres humanos, e, portanto, com a cultura, mesmo estando na floresta, como os numerosos encontros em tendas e acampamentos, bem como a importante estadia com Trevrizent na gruta, e junto à sua mãe e a seus servos na infância. Também, na floresta, ele está sempre em contato consigo próprio, com suas memórias, com seus desejos. De maneira equivalente, no castelo está presente seu corpo e os corpos de outros seres humanos e animais; todos respiram, alimentam-se, dormem. Há situações em que a floresta parece mais intransponível e isolada, bem como há situações em que o castelo parece ter apenas moradores que pensam, dizem e sentem; mas sempre há uma mistura de ambos e Parsifal sempre perambula entre eles e através deles. É importante aqui ressaltar aquilo que afirma Sigune a respeito do nome do herói: “tu és Parsifal, e teu nome quer dizer ‘aquele que passou pelo meio’”(ESCHENBACH, 1995, p. 110). Pode-se interpretar que Parsifal tenha passado pelo meio de muitas coisas⁸, inclusive entre cultura e natureza.

⁸ Sonia Setzer (2008, p. 327-328), em seu já citado livro, discute outros possíveis significados para o nome *Parsifal*, que pode também ser tomado como polissêmico – com diferentes significados para cada fase de sua vida.

Existe, finalmente, um local que é simultaneamente castelo e floresta: o Munsalvaeche. Nele, uma comunidade humana – organizada ao redor de um objeto *sagrado*⁹ que provê todas as necessidades do grupo, mesmo aquelas relacionadas à natureza, como comer – é protegida por uma “floresta impenetrável”. Cultura e natureza se entrecruzam em absoluta harmonia. Nessa comunidade, todos têm aquilo de que necessitam, inclusive com destacada “riqueza” – ou “opulência”, “fausto”, “luxo” (ESCHENBACH, 1995, p. 162–165, 475), nas expressões escolhidas pelo tradutor –, “tudo consoante o desejo de cada um” (ESCHENBACH, 1995, p. 485); conquanto Wolfram não relata qualquer desperdício. Tornando-se rei em Munsalvaeche, Parsifal, que oscilava entre castelo e floresta, conclui sua busca e é, ao mesmo tempo, servidor do Graal e por ele servido.

Não parece inadequado, portanto, interpretar esse destino de Parsifal – nas palavras de Setzer, “um precursor do ser humano moderno” – também como o encontro de um equilíbrio entre cultura e natureza, entre castelo e floresta. Nesse equilíbrio, existe uma relação de zelo mútuo em que Parsifal, o ser humano, cuida tanto da natureza quanto da cultura e é, por ambos, cuidado, protegido, nutrido.

4. Cultura, Natureza, Antropoceno

Na dialética anteriormente apresentada entre cultura e natureza, é ressaltada, por meio dessa imagem – Parsifal, o rei de Munsalvaeche –, a centralidade do ser humano. Nós, seres humanos, somos, a um só tempo dependentes da natureza e produtores de cultura, bem como dependentes da cultura e produtores de natureza. Todas as relações entre cultura e natureza transpassam o ser humano e são por ele determinadas. Ocorre que os frutos de numerosas ações dos seres humanos, tanto em termos de natureza quanto em termos de cultura, não podem ser considerados menos do que nefastos.

⁹ Vale lembrar aqui o conceito de *sagrado* de Durkheim, para quem o que é sagrado o é porque representa os valores centrais de uma comunidade: é um símbolo do próprio grupo (GIDDENS, 2012)

Uma breve consulta ao último relatório das Nações Unidas sobre direitos humanos (ONU, 2019) revela que a humanidade ainda convive com situações absolutamente aberrantes, como discriminação e ataques a populações vulneráveis e marginalizadas – incluindo ciganos, negros, pessoas com deficiência, migrantes, indígenas e minorias sexuais ou religiosas –, privação arbitrária de liberdade e o uso de tortura e outros tratamentos ou punições cruéis ou degradantes, bem como perseguição, ameaça e homicídio dos próprios defensores dos direitos humanos. Tão ou mais alarmante é a leitura do último relatório sobre segurança alimentar e nutricional coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura:

Após décadas de longo declínio, o número de pessoas que passam fome vem aumentando lentamente desde 2014. [...] Além da fome, um número crescente de pessoas foi forçado a comprometer a qualidade e/ou a quantidade dos alimentos que consomem, refletindo num aumento moderado ou grave da insegurança alimentar desde 2014. Projeções para 2030, mesmo sem considerar o impacto potencial do COVID-19, servem como um alerta de que o atual nível de esforço não é suficiente para alcançar Zero Hunger [Fome Zero] em dez anos a partir de agora [2020] (FAO, 2020, p. 60, livre tradução nossa).

Durante milênios, a estratégia de segurança, principalmente alimentar, de qualquer comunidade sedentária humana foi o acúmulo de excedente de produção (HARARI, 2019; MARQUES FILHO, 2018). A lógica é bastante simples: se num ano o grupo é capaz de produzir mais do que o necessário e acumular, ainda que a natureza (o clima) traga uma baixa produção no ano seguinte, a comunidade pode consumir o que foi acumulado e sobreviver. A sociedade complexa contemporânea parece funcionar ainda na mesma lógica de acúmulo de excedente de produção – ainda que a produção seja muito mais complexa e diversificada do apenas a agricultura –, como evidenciado pelas taxas de crescimento econômico publicadas trimestralmente em quase todos os jornais: salvo resseções bastante pontuais, as taxas são sempre

positivas. O fato de que a fome no mundo esteja aumentando a partir de 2014, após décadas de declínio, apesar do crescimento econômico, é um fenômeno pelo menos intrigante, talvez revoltante.

Uma possível explicação para isso pode ser encontrada na distribuição das riquezas: em 2013, os 0,7% mais ricos do total da população adulta do globo possuíam 41% da riqueza mundial; em 2017, considerando o crescimento populacional e o crescimento econômico, os mesmos 0,7% mais ricos da população adulta detinham 45,9% das riquezas (MARQUES FILHO, 2018). Os quase US\$ 40 trilhões produzidos pelo planeta em quatro anos foram acumulados por apenas 0,7% da população. Essa conta representa um custo social muito grande, mas também ambiental: por volta de 2011, quando as 500 milhões de pessoas mais ricas do mundo produziram metade das emissões de gás carbônico planetárias, apenas 7% das emissões eram provenientes dos 3 bilhões de pessoas mais pobres (MARQUES FILHO, 2018). Notavelmente essa cultura de crescimento e acúmulo econômico, que pode ter representado um avanço no bem-estar e na segurança das populações, hoje degrada o ambiente sem a contrapartida do bem-estar social.

Essa estrutura da riqueza e da renda e essa tendência à concentração de ambas confirmam um mecanismo ínsito no coração do sistema econômico, que impulsiona uma parcela diminuta da humanidade a acumular de modo irracional, isto é, como um fim em si. Tal mecanismo, que não é senão o da própria acumulação do capital, é autorreprodutivo inclusive ideologicamente. A crença de que de sua manutenção dependem a segurança e a prosperidade das sociedades constitui, como dito acima, o grande obstáculo cognitivo a impedir a percepção de que esse mecanismo acumulativo está, ao contrário, nos impelindo em direção a um colapso socioambiental (MARQUES FILHO, 2018, p. 35).

Nesse excerto, o professor Luiz Marques coordena duas ideias fundamentais, o que é importante destacar e explorar: a) existe um mecanismo de acúmulo que está “nos impelindo em direção a um colapso socioambiental”; b) esse mecanismo é “autorreprodutivo”.

Primeiramente, é desnecessário ressaltar a degradação ambiental atualmente em progresso no mundo, que pode (com alta probabilidade) decorrer num colapso ambiental, mas é preciso compreender que, como natureza e cultura são conceitos imbricados numa relação dialética, ao colapso ambiental está inescapavelmente atrelado um colapso social. De modo sintético, é possível assumir, portanto, que a humanidade se coloca à beira de um “colapso socioambiental”. Antes da compreensão e da divulgação das profundas mudanças que estamos operando sobre o ambiente, teria sido possível dizer que esse é um acidente. Contudo, dada a profundidade do nosso conhecimento sobre o processo, a humanidade caminha voluntariamente em direção ao abismo.

Nas palavras de Marques (2018, p. 32), “a equação *mais excedente = mais segurança*, decantada em nossa *forma mentis* ao longo de milênios, converteu-se hoje na equação *mais excedente = menos segurança*”. Contudo, a estrutura econômica – parte de nossa cultura – decorrente desta primeira equação que convida a um mecanismo de acúmulo é autorreprodutiva. Isto é, deixada por si própria, a cultura ocidental hegemônica tende a transformar-se sem abrir mão de seus mecanismos de superprodução e acúmulo.

Hoje a escolha é entre desmontar peça a peça essa engrenagem ou nos condenarmos a sofrer suas consequências, vale dizer, no melhor dos casos, nos condenarmos a condições de vida muito mais adversas que as que essa civilização de acumulação nos proporcionou. Stéphane Hessel e Edgar Morin são expeditivos a respeito das consequências dessa escolha: “nossas sociedades devem agora escolher: a metamorfose ou a morte” (MARQUES FILHO, 2018, p. 678).

5. Cultura, Natureza, Educação

O que deve ser realizado na escola consta, de fato, em toda a evolução da cultura e da civilização. Algumas vezes, no entanto, consta mais diretamente, possibilitando que vejamos com mais facilidade de que maneira a arte pedagógica de uma

civilização se expressa, e, outras, permanece imperceptível. A civilização é sempre um reflexo do que é realizado na escola, o que nem sempre é notado (STEINER, 2016, p. 149).

Nestes termos, Rudolf Steiner inicia a nona palestra do GA310, intitulado no Brasil *Pedagogia, conhecimento e cultura*. Nela, o autor debate como a educação, na cultura ocidental, se transforma através das tradições grega e romana, passando pela educação jesuítica, até a modernidade: o educador grego era um ginasta e educava para e por meio do movimento, ele era um ser humano completo; já o romano era um retor, que educava por meio da fala (retórica), ele representava um ser humano; o educador moderno é um doutor que renega o ser humano e ensina por meio de abstrações. Para Steiner (2016, p. 154), a educação deixa progressivamente de vislumbrar o ser humano como um todo e se particulariza, “concentrando-se no que, cada vez mais, se volta para a intelectualidade”.

Alfredo Veiga-Neto (2003) afirma, ainda, que grande parte da pedagogia moderna foi pensada a partir do já mencionado conceito germânico de *Kultur* do século XVIII. A educação seria a forma de reproduzir a *Kultur* onde ela existe – no grupo culto dos intelectuais alemães – ou promover a *Kultur* onde ela inexistente, isto é, em todo o resto do mundo. As sociedades seriam tão melhores quanto mais cultas, quanto mais aproximadas dessa *Kultur*, que sabidamente concentrou-se mais num conjunto de conhecimentos abstratos do que em capacidades, competências, habilidades. “Boa parte do pensamento pedagógico moderno alimentou-se desse – ao mesmo tempo que alimentou esse – entendimento de Cultura” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8): uma *dialética escola-cultura*, que é apresentada também por Steiner na referida palestra.

Sem dúvida, o conhecimento intelectual é de fundamental importância. Justamente esse conhecimento reitera que nos dirigimo para um “colapso ambiental de proporções insondáveis porque o modo elementar de funcionamento da civilização que se tornou hegemônica a partir da História Moderna causa uma pressão destrutiva crescente sobre os equilíbrios da biosfera e do sistema climático” (MARQUES

FILHO, 2018, p. 677–678). Contudo, falta à humanidade uma capacidade reativa para, munida desse conhecimento intelectual, agir.

É esta a transformação do mundo na formação cultural. Não olhamos mais para o ser humano como Homem, mas olhamos para o que deve ser ensinado a ele, para o conhecimento que deve carregar dentro de si. Desta maneira a civilização ocidental se desenvolveu do ginasta, passou pelo retor e se tornou o doutor. Ela precisa elevar-se novamente. O mais importante para a pedagogia moderna, dos tempos mais recentes, é: a superação do doutor. É preciso que voltemos nosso olhar para o Homem como um todo (STEINER, 2016, p. 155).

O que Steiner propõe aqui é uma chave para repensar a educação como um todo, mas também para repensar a educação ambiental em particular. Se a educação ambiental se limitar a olhar para o conhecimento que cada estudante deve carregar dentro de si e abster-se de refletir e ensinar como utilizar esse conhecimento para promover transformações, então, a necessária metamorfose cultural – que, talvez, ainda possa afastar a humanidade do pior cenário possível de colapso socioambiental – continuará não dispondo, para usar a expressão comercial, de mão-de-obra qualificada para operá-la. Em outras palavras, como humanidade, continuaremos percebendo que caminhamos em direção ao abismo sem sermos capazes de mudar nosso percurso, caso não alterarmos nossa educação.

Para esse processo de acúmulo e transmissão de conhecimento típico do doutor, Steiner propõe, ainda na nona palestra do GA311, uma analogia com o sistema bancário: indefere ao banco se os números de receita e despesa têm a ver com cereais ou calças, eles são apenas números abstratos. De maneira equivalente, se desenvolvemos, enquanto seres humanos, um pensamento bancário, não criamos qualquer relação concreta com os cereais, com as calças ou com qualquer outra coisa: tudo é abstrato e desconexo; o conhecimento é mobilizado apenas para dissertar sobre ele próprio.

Paulo Freire (1987) propõe uma crítica semelhante¹⁰ à educação, estruturada numa analogia, ela também, semelhante: a concepção bancária da educação. Para Freire, na concepção bancária, a educação se limita a um depósito de conhecimentos. Os educandos¹¹ são os depositários de seus professores depositantes. Um bom professor faz depósitos volumosos e um bom educando os recebe e guarda. Não se pergunta, contudo, o que o bom educando será capaz de fazer com todo esse conhecimento depositado; talvez se espere que ele nada faça. Mesmo acumulando conhecimento, é importante que o educando continue sempre sendo compreendido como ignorante, já que sua ignorância dá razão à existência do educador.

Assim chegaremos ao grande significado mundial da arte pedagógica, e então saberemos como o que acontece dentro da escola se reflete na cultura exterior. [...] No nosso caso, o que vive na escola somente se expressa na vida pelo fato de que cada vez mais a vida foge de nós; de que nos desenvolvemos cada vez mais para fora da vida ao invés de nos entrosarmos com ela; de que nossos livros contábeis têm cada vez mais, de modo inimaginável, uma vida própria, que se afasta de nós por não termos controle sobre eles. Estes se escrevem sozinhos; leva-se uma vida abstrata, feita apenas de números (STEINER, 2016, p. 160).

Nesse sentido, se a natureza é determinada no Antropoceno pela cultura; e se as mudanças observadas na natureza ocasionadas pela cultura hegemônica ocidental são alarmantes e ameaçam severamente o bem-estar da espécie humana e a manutenção da vida em geral, então uma mudança cultural é urgente e ela só pode começar pela educação. É fundamental promover uma educação – e uma educação ambiental – que supere a atual cultura hegemônica da superprodução e do acúmulo. Pese aqui a referida relação dialética entre escola e cultura, de sorte

¹⁰ Embora suas críticas à educação bancária se assemelhem, Steiner e Freire partem de premissas bastante diversas e, talvez, inconciliáveis.

¹¹ Aqui se preserva a palavra de Freire: educandos.

que essa superação – *Aufhebung* – só pode significar negação, conservação e elevação a um nível superior simultaneamente. Superar a cultura hegemônica por meio da escola implica desmontar tal cultura para reconstruir uma cultura nova a partir de seus escombros, implica metamorfose.

Considerações finais

Na primeira seção do presente texto, uma dialética cultura-natureza foi apresentada, seguida, na seção posterior, por uma discussão sobre a assimetria, com prevalência da cultura sobre a natureza, vivenciada com a chegada do Antropoceno. Depois, símbolos para cultura e natureza no mito de Parsifal foram investigados e, finalmente, uma crítica à cultura ocidental moderna foi apresentada e a educação caracterizada como peça-chave para a transformação cultural.

No Antropoceno, a natureza é determinada pela cultura. Nesse sentido, faz-se necessário adequar a cultura para garantir a natureza, tarefa que é própria da educação. Por outro lado, é necessário preparar nossos estudantes para vivenciar um mundo no qual a natureza é determinada pela cultura que temos praticado até agora e que, justamente, decorreu no Antropoceno. Essas duas necessidades devem ser respondidas por uma educação ambiental transformadora. Fica aqui o convite a todas as escolas Waldorf para refletirem-se dialeticamente inseridas na cultura da superprodução e do acúmulo, mas como espaços propícios para sua superação e metamorfose.

Em virtude da discussão apresentada, responde-se a pergunta a que se propôs este trabalho: sim, é possível encontrar símbolos para a dialética cultura-natureza no mito de Parsifal. Mais do que apenas isso, estes símbolos podem ser ferramentas úteis no sentido de pensar uma educação ambiental transformadora e adequada ao contexto próprio da Pedagogia Waldorf. Penso que esta tarefa, construir uma educação ambiental Waldorf, muito embora seja absolutamente urgente, não encontra barreiras de ordem teórica ou ideológica no movimento Waldorf. Muito ao contrário, a abertura para a agricultura orgânica e biodinâmica, bem como a preferência por materiais “naturais” –

mencionado o exercício cultural de classificar um material como natural ou não –, dentre outras práticas já inseridas na cultura escolar Waldorf tendem a favorecê-la. Contudo, barreiras de ordem formal, tais como currículos, calendários, grades escolares etc., podem impedir que essa reflexão sobre uma educação ambiental e a sua implementação cheguem com a celeridade necessária.

Referências

BACH JUNIOR, J.; GUERRA, M. G. M. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. *Revista e-Curriculum*, v. 16, n. 3, p. 857–878, 2018.

DUCARME, F.; COUVET, D. What does ‘nature’ mean? *Palgrave Communications*, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2020.

_____.; FLIPO, F.; COUVET, D. How the diversity of human concepts of nature affects conservation of biodiversity. *Conservation Biology*, v. 35, n. 3, p. 1019-1028, 2021.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELLIS, E. C. Overpopulation Is Not the Problem. *The New York Times*, p. 19, section A, 14 jul. 2013.

FAO. The State of Food Security and Nutrition in the World 2020. Transforming food systems for affordable healthy diets. Roma: [s.n.].

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Penso, 2012.

HANSEN, K. P. *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2011.

HARARI, Y. N. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. 42. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

KONDER, L. *O que é dialética*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

- LEVIS, C. *Domestication of Amazonian Forests*. [s.l.] Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia e Universidade de Wageningen, 2018.
- MARQUES FILHO, L. C. *Capitalismo e colapso ambiental*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.
- ONU. United Nations Human Rights Report 2019. [s.l.: s.n.].
- SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- SCHOLZ, O. *Pubertät: Die größte Krise des Lebens*. Erziehungskunst: Waldorfpädagogik heute, n. februar, 2014.
- SETZER, S. *Parsifal: um precursor do ser humano moderno*. São Paulo: Antroposófica, 2008.
- STEINER, R. *O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia (GA293)*. São Paulo: Antroposófica, 2015.
- _____. *Pedagogia, Conhecimento e Cultura: a importância pedagógica do conhecimento do ser humano e o valor cultural da pedagogia (GA310)*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2016.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 5–15, 2003.
- VEIGA, J. E. da. *O Antropoceno e a ciência do sistema Terra*. 1. ed. São Paulo: [s.n.], 2019.
- ESCHENBACH, Wolfram von. *Parsifal*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1995.

Goethe, Steiner e a Pedagogia Waldorf

Maria Florencia Guglielmo*

* Doutoranda do programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo, coordenadora da área de Apoio Pedagógico da Escola Waldorf Rudolf Steiner, docente do curso de graduação em Pedagogia e de pós-graduação da Faculdade Rudolf Steiner, Brasil. E-mail: florencia.guglielmo@ewrs.com.br.

Resumo

Este artigo se propõe a apresentar, de forma sintética, o método científico de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Chamado pelo próprio autor de “empíria delicada”, enfatiza a importância da observação dos fenômenos no processo de conhecimento. O texto aborda os conceitos de “tipo”, “metamorfose”, “polaridade”, “intensificação” e o papel central ocupado pelo autodesenvolvimento do pesquisador no método goethiano. Em seguida, discute sua influência na obra filosófica de Rudolf Steiner (1861-1925) e na estruturação de sua proposta educacional, tanto no que diz respeito à concepção de ser humano que a fundamenta, quanto à sua metodologia de ensino. Por fim, é apresentado um breve relato sobre a disciplina “Fenomenologia de Goethe” oferecida no 2º semestre do curso de graduação da Faculdade Rudolf Steiner e sua relevância para a formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Goethe; Rudolf Steiner; Pedagogia Waldorf.

Abstract

This article proposes to present, in a synthetic way, the scientific method of Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Called by the author himself “delicate empiria”, it emphasizes the importance of phenomenon observation in the process of knowledge. The text addresses the concepts of “type”, “metamorphosis”, “polarity”, “intensification” and the central role occupied by the researcher’s self-development in the goethianistic method. He then discusses his influence on Rudolf Steiner’s philosophical work (1861-1925) and on the structuring of his educational proposal, both regarding to the conception of a human being that underlies it, as to his teaching methodology. Finally, a brief report on the discipline “Phenomenology of Goethe” offered in the 2nd semester of the undergraduate course of Rudolf Steiner College and its relevance to the training of future teachers is presented.

Keywords: Goethe; Rudolf Steiner; Waldorf Pedagogy

O método científico de Goethe: breve introdução

Apesar de seu enorme sucesso como poeta e dramaturgo, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) não foi reconhecido como um cientista sério em sua época. Ainda hoje suas contribuições científicas permanecem marginais. As características tão originais de seus trabalhos científicos são a causa, em grande medida, de que sejam vistos como descrições artísticas subjetivas ou como manifestações de idealismo filosófico, mantendo-os à margem do discurso científico oficial (SEAMON, 1998). Paradoxalmente, sua obra científica influenciou a formação de nomes, como Schelling, Hegel, Schopenhauer, Marx, Nietzsche, Husserl, Freud, Walter Benjamin, entre outros (NOLASCO, 2019).

Apenas no século XX, com o aparecimento da filosofia fenomenológica, surge uma linguagem conceitual apropriada para descrever a abordagem científica de Goethe. Propondo-se a estudar e compreender os fenômenos a partir da experiência humana, a fenomenologia exige do pesquisador uma observação precisa em busca de significados e padrões passíveis de generalização (SEAMON, 1998). Pelas características de seu método, Goethe pode ser visto atualmente como um “protofenomenólogo”, embora nunca tenha empregado o termo “fenomenologia” e seu empenho não estivesse focado, primariamente, em questões de cunho filosófico (SPIEGELBERG, 1994).

O cerne de seu método científico era a observação do fenômeno. Goethe buscava estabelecer um encontro empático com o objeto de sua pesquisa. Essa relação íntima com o fenômeno era construída tendo como bases a gentileza e a objetividade, que levaram o poeta alemão a chamar seu método científico de “empíria delicada”.

O primeiro contato de Goethe com a ciência de sua época ocorreu enquanto estudava Direito na Universidade de Leipzig. Segundo Steiner (1984), nesse momento, as atividades científicas eram fruto de uma mentalidade que tinha imperado em grande parte do século XVIII, no qual duas visões se opunham mutuamente. Um campo era representado pela filosofia de Christian Wolff (1679-1745) – que se ocupava abstratamente de seus objetos de estudo – e, de outro, uma ciência que descrevia exaustivamente seus objetos sem procurar compreendê-los racionalmente.

Estavam se enfrentando frontalmente uma ciência de princípios, carente de conteúdo vivo e de aprofundamento carinhoso na realidade imediata e outra sem princípios, à qual faltava conteúdo racional – cada uma incapaz de fecundar a outra. A natureza sadia de Goethe se sentia igualmente repelida por ambas unilateralidades; relutando contra elas, desenvolveram-se nele concepções que iriam conduzir mais tarde àquela visão fecunda da natureza na qual *ideia e experiência, interpenetrando-se, vivificam-se reciprocamente e vêm a formar um todo* (STEINER, 1984, p. 14-15, grifos nossos).

Embora Goethe estivesse identificado com os ideais iluministas de progresso e de razão, não concebia a natureza segundo um modelo atômico e mecanicista (FIGUEIREDO, 2012). Para ele, era principalmente o conceito de “vida” que essas duas concepções de ciência eram incapazes de apreender. Reconhecia a necessidade de encontrar uma metodologia apropriada para o conhecimento da vida, sem negar a importância do modelo empírico e racional como fundamento da ciência.

Goethe dedicou seus esforços a estudar sistematicamente um amplo espectro de fenômenos que abarcavam áreas tão diversas quanto a botânica, a ótica, a meteorologia, a mineralogia, a anatomia etc. Destes, podemos destacar o campo da botânica, cujos estudos lhe permitiram formular conceitos fundamentais que caracterizam sua maneira de fazer ciência.

Enquanto, em sua época, a botânica de Lineu se preocupava em catalogar as distintas espécies de plantas de acordo com a forma, Goethe introduziu, em suas observações, o elemento temporal. As sucessivas fases do desenvolvimento da planta foram incorporadas em sua pesquisa. Seu livro *A metamorfose das plantas* (2019), publicado originalmente em 1790, descreve pormenorizadamente como os distintos órgãos (partes) da planta anual derivam uns dos outros a partir de uma mesma forma original.

A afinidade secreta entre as diversas partes exteriores da planta, as folhas, o cálice, a corola, os

estames, que se desenvolvem uma depois da outra, foi há muito universalmente conhecida pelos pesquisadores, e, de fato, também trabalhada em particular, e o efeito por meio do qual um único e mesmo órgão se manifesta alterado em múltiplos modos foi chamado de *metamorfose das plantas* (GOETHE, 2019, p. 35-36).

Reconhecendo a imensa variedade de espécies vegetais, ele busca um elemento que as unifique, o “tipo”. Dessa procura surgirá a ideia de planta primordial. Concebida em sua viagem à Itália (1786 - 1788), a planta primordial é descrita como uma ideia viva a partir da qual a Natureza pode gerar as mais diferentes formas e espécies (GOETHE, 2017, p.77).

Para Goethe, em meio à diversidade dos fenômenos da Natureza, é possível encontrar princípios integradores, os fenômenos primordiais. Estes podem ser apreendidos a partir da intuição e constituem ideias vivas. Vinculado ao fenômeno observado, o conceito correspondente é alcançado por meio de um *insight* ou, nas palavras de Goethe, “*aperçu*”¹.

A “ideia” presente na concepção goetheana de natureza não pode ser equiparada ao conceito platônico. Para Goethe, o tipo ou fenômeno primordial, modifica-se permanentemente e é imanente à natureza, representando a Unidade em meio à Multiplicidade. A percepção permite ao cientista alcançar a essência do fenômeno. “O modo de fazer ciência goethiano é uma busca pela manifestação do espírito na matéria, da manifestação da ideia na experiência, da essência no fenômeno, ou seja, sua concepção é monista” (BACH, 2017, p. 138).

Uma vez que cada fenômeno possui características próprias, Goethe advogava a necessidade de o cientista desenvolver um método de pesquisa apropriado para cada fenômeno específico. O experimento era visto como mediador entre sujeito e objeto, permitindo isolar seus elementos mais significativos. Em sua proposta metodológica, o passo seguinte consiste em encontrar a unidade na diversidade, por meio do juízo contemplativo. Este pode ser descrito como o exercício realizado

¹ “Dar-se conta” em francês.

pelo pesquisador em relacionar o conceito correspondente ao fenômeno observado, conectando-o à toda multiplicidade percebida. É a possibilidade de encontrar padrões na observação dos fenômenos que se expressam espacial e temporalmente para alcançar o fenômeno arquetípico (GOETHE, 2012).

Ao contrário de Descartes, que desconfiava da percepção como método de conhecimento, para Goethe a possibilidade de erro do cientista estava no momento da formação do juízo. Para evitar o equívoco, ele retornava sempre ao fenômeno em busca de correção. Como o próprio autor aponta:

[...] é na transição da experiência para o juízo, do conhecimento para a aplicação, que todos os inimigos interiores da pessoa ficam na emboscada, como num desfiladeiro: a imaginação, a impaciência, a precipitação, a autocomplacência, a rigidez, a forma de pensar, a opinião preconcebida, a comodidade, a negligência, a volubilidade, e seja lá como se possa chamar toda a tropa com seu séquito [...] (GOETHE, 2012, p. 59).

A maneira pela qual o cientista pode minimizar esses riscos, sempre à espreita, se dá por um cultivo sistemático de auto-observação e das suas capacidades de percepção. Para Goethe, a pesquisa científica não poderia ser dissociada de um constante desenvolvimento pessoal do pesquisador, “[...] o ideal científico de Goethe é permitir-se ser transformado, seguindo a transformação do fenômeno” (AMRINE, 1998, p. 37, tradução nossa)².

A partir de seus estudos, Goethe formulará a ideia de que os fenômenos são estruturados em polaridades. Outro conceito importante para se entender a proposta científica de Goethe é o de “intensificação” ou *Steigerung*.

A fenomenologia goethiana assume o paradoxo da inclusão dos dois opostos como uma maneira de

² “[...] Goethe’s scientific ideal is to allow oneself to be transformed in following the transformation of the phenomena” (AMRINE, 1998, p. 37).

expressão intrínseca da natureza e associa a intensificação como a intermediação entre ambos. Todo e qualquer fenômeno, em sua totalidade, é expressão de opostos complementares, a intensificação é a transição do fenômeno entre opostos (BACH, 2017, p. 122).

Em seu estudo sobre as cores, Goethe destaca luz e escuridão como polos opostos e as cores como elementos intermediários (GOETHE, 2013).

Segundo Amrine (1998), Goethe antecipou muitos questionamentos científicos contemporâneos, como a constatação de que não há linguagem neutra no processo de observação. Usava uma linguagem poética para descrever a natureza, expressando, assim, o impulso sintético de sua metodologia científica em contraste com a abordagem intelectual que opera por meio da análise. Goethe, porém, não desdenhava esta última. Síntese e análise, ambas estão presentes em seu trabalho científico (BACH, 2017).

1. Goethe, Steiner e a Pedagogia Waldorf

O poeta e cientista alemão Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) foi uma das influências mais marcantes na elaboração da obra filosófica e da proposta pedagógica de Rudolf Steiner (1861-1925). Seu contato com a obra literária e científica desta grande figura do cenário literário alemão se deu por intermédio de seu professor Karl Julius Schöer, em 1882. Graças a Schöer, Steiner recebeu a tarefa de editar as obras científicas de Goethe em uma publicação que reunia grandes autores chamada *Literatura Nacional Alemã*.

A partir desse encontro, as propostas epistemológicas e filosóficas de Steiner ficariam marcadas pela maneira goetheana de ver o mundo e fazer ciência (LINDENBERG, 2012). Na obra científica de Goethe, Steiner pôde encontrar uma alternativa à visão científica de sua época que aplicava aos estudos naturais o mesmo modelo utilizado para conhecer o mundo inorgânico.

A mentalidade que reinava nas Ciências Naturais, desde o começo de sua grande influência sobre a

civilização do século XIX, parecia-me imprópria para um entendimento do que Goethe almejava em relação ao conhecimento da natureza e, até certo grau, também havia alcançado. Eu via em Goethe uma personalidade que, devido à maneira especialmente espiritualizada pela qual relacionara o homem com o mundo, era também capaz de integrar corretamente o conhecimento da natureza à totalidade da atividade criadora do homem. A mentalidade da época em que eu nascera só me parecia apropriada para desenvolver ideias acerca da natureza inanimada. Eu a considerava impotente para aproximar-se da natureza viva com as forças cognitivas (STEINER, 2006, p. 99).

Ao embrenhar-se nos escritos científicos de Goethe, Steiner reconhece, no método científico do autor, uma alternativa para a abordagem científica reducionista de sua época. Em 1886, com a publicação de *Linhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe* (1986), o autor partiu dos mesmos pressupostos do poeta alemão para elaborar uma crítica à ciência de sua época, utilizando sua metodologia de pesquisa para pensar a consciência e as ciências humanas.

Fruto deste trabalho é a elaboração de sua teoria do conhecimento baseada na observação e percepção dos fenômenos e na atividade pensante descrita em detalhes em seu livro *A Filosofia da Liberdade* (2000), publicado em 1894.

Steiner integrou os conceitos de polaridade, intensificação (*Steigerung*) e metamorfose, elaborados por Goethe, em um corpo de conhecimentos aprofundado sobre o ser humano, que pode ser encontrado no livro *A Arte da Educação – I: o estudo geral do homem – uma base para a pedagogia* (1996). Ele é composto por palestras oferecidas aos futuros professores Waldorf em 1919 como fundamento para a Pedagogia Waldorf. Essa imagem de ser humano baseada em um olhar fenomenológico abarca aspectos físicos, vitais, sociais e individuais do sujeito e fundamenta a proposta pedagógica de Rudolf Steiner.

O livro mantém o caráter de comunicação oral e pressupõe de seus ouvintes conhecimentos prévios sobre conceitos que o autor explicita em obras anteriores, o que torna sua leitura por vezes problemática. Apesar disso, a série de palestras apresenta uma imagem de ser humano na qual podemos reconhecer, em suas descrições de

diversos aspectos da natureza humana (corporal, anímica e espiritual), polaridades, e entre elas, elementos intermediários (intensificação).

A imagem de ser humano e de seu desenvolvimento é colocada por Steiner no centro da Pedagogia Waldorf e seu conhecimento constitui um pressuposto para a atuação dos professores. A partir dela se estrutura um currículo e uma metodologia próprios para cada fase do desenvolvimento infantil.

Do ponto de vista metodológico, principalmente a partir do Ensino Fundamental, a teoria do conhecimento de Steiner permeia a apresentação de conteúdos que privilegiam inicialmente a vivência, e sua posterior elaboração por parte dos alunos, e não a transmissão de conceitos prontos, acabados. Em sua proposta original, toda a abordagem das ciências naturais deveria estar permeada pelo olhar goetheanístico e o currículo Waldorf apresenta muitas oportunidades de realizar esta proposta. Podemos destacar a presença, a partir do quarto ano escolar, de disciplinas como zoologia, botânica, física, mineralogia, astronomia, química e anatomia.

Considerações finais

A Faculdade Rudolf Steiner oferece, desde 2018, a disciplina “Fenomenologia de Goethe” no segundo semestre de sua graduação em Pedagogia. Retomando as origens históricas do atual modelo científico, o surgimento do empirismo e do racionalismo, apresentando e discutindo o conceito de paradigma científico e os desafios enfrentados pela crise climática, a disciplina visa introduzir aos alunos os fundamentos do método científico de Goethe, recontextualizando-o à luz da contemporaneidade. Durante o semestre, os alunos têm vivências práticas que permitem uma percepção mais íntima de suas propostas e da necessidade de o pesquisador cultivar e aprimorar seu olhar para a realidade ao seu redor.

A disciplina não constitui uma escolha óbvia para um curso de Pedagogia, porém a experiência tem mostrado que a consciência desperta por esses conteúdos e experiências são levadas para o resto do curso, e modificando a forma como os alunos se vinculam às outras disciplinas. Um novo campo de pesquisa que se abre.

Referências

AMRINE, F. The metamorphosis of the scientist. In: *Goethe's way of Science: a phenomenology of nature*. New York: State University of New York Press.,1998.

BACH, J. *Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia de educação de Steiner*. Curitiba: Lohengrin, 2017.

FIGUEIREDO, L.C. *Matrizes do Pensamento Psicológico*. 17.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

GOETHE, J.W. von. *A metamorfose das plantas*. São Paulo: Edipro, 2019.

_____. *Viagem à Itália*. São Paulo: Ed. UNESP, 2017.

_____. *Doutrina das cores*. 4.ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2013.

_____. *Ensaio Científicos*. São Paulo: Ad Verbum Editorial, 2012.

LINDENBERG, C. *Rudolf Steiner: a biography*. Great Barrington: Steinerbooks, 2012.

SEAMON, D. Goethe, Nature and Phenomenology: an introduction. In: *Goethe's way of Science: a phenomenology of nature*. New York: State University of New York Press,1998.

SPIEGELBERG, H. *The phenomenological movement: an historical introduction*. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 1994.

STEINER, R. *A obra científica de Goethe*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1984.

_____. *Linhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1986.

_____. *A filosofia da liberdade*. 3.ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2000.

_____. *A Arte da Educação – I: o estudo geral do homem – uma base para a pedagogia*. 1.ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1996.

_____. *Minha vida: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2006.

Aproximação com a natureza por meio da agricultura pedagógica na Escola Waldorf

Ana Paula Passaes Galdino*
Maíra Kahl Ferraz**

*Engenheira Florestal (USP) e Ambiental (UNESP), Pedagoga Waldorf e Mestre em Ciências Ambientais (UNIFESP). Professora Waldorf desde 2012, Professora de Classe do 7º ano na Escola Waldorf Angelim, Jundiaí-SP. E-mail: appgaldino@gmail.com

**Doutora em Geografia (IG - UNICAMP), Pedagoga Waldorf, professora de Licenciatura em Geografia do IFSP – Campus São Paulo. E-mail: mairakferraz@gmail.com

Resumo

A sociedade moderna está cada vez mais afastada da Natureza. Esse não é um fato isolado em decorrência da pandemia de Covid-19 iniciada em 2020, mas é uma realidade que se torna mais frequente na vida das pessoas que vivem em cidades. A ausência de ambientes naturais e o consequente afastamento das vivências em meio à Natureza resulta em diversas questões sociais, físicas e emocionais. A fim de contribuir para a promoção do maior contato com a Natureza em nosso cotidiano, o presente artigo traz um olhar para o papel das Escolas Waldorf. Assim, o objetivo de nossa pesquisa foi analisar textos que embasam as ideias de currículos Waldorf (RICHTER 2002; STOCKMEYER, 1976; HEYDEBRAND, 1925; FEWB, 1999) e identificar as propostas de atividades agrícolas para o Ensino Infantil e Fundamental. Ademais, buscamos propor contribuições para que a Prática de Agricultura Pedagógica seja expandida para além do que está indicado nos textos de referência. Diante da proposta curricular Waldorf, baseada no estudo da antropologia humana, é possível identificar um caminho viável de práticas de Agricultura Pedagógica orientadas de acordo com cada etapa do desenvolvimento da criança. Apesar desse potencial, entendemos que as Práticas Agrícolas nas escolas Waldorf ainda não ocorrem com a frequência necessária de acordo com as necessidades de nossa época e lugar. Por isso, é fundamental a revisão curricular, considerando a realidade de cada comunidade escolar.

Palavras-chave: Práticas agrícolas; antroposofia; Pedagogia Waldorf; terra; currículo.

Abstract

Modern Society is further and further away from Nature. This is not an isolated case because of the Covid-19 pandemic, which began in 2020, but it is a reality most frequent in the lives of people who live in the major cities. The absence of a natural environment and the consequent separation from the experiences in Nature, results in several social, physical and emotional questions. In order to contribute to the promotion of more contact with Nature in our day life, the present article understands the role of the Waldorf Pedagogy. Therefore, the aim of this research was to analyze texts that support the ideas of the Waldorf curriculum (RICHTER 2002; STOCKMEYER, 1976; HEYDEBRAND, 1925; FEWB, 1999) and identify the proposal of the Agriculture activities for the Kindergarten and Elementary School. Moreover, we propose contributions to spread the Pedagogical Agriculture Practice, beyond what is indicated in the references texts. In view of the Waldorf curricular proposal, based in human anthropology studies, it is possible to identify a viable way of Pedagogy Agriculture that is oriented by the children's development. Despite this potential, we understand that the Agriculture Practice in the Waldorf schools doesn't happen as often as necessary, in accord with our place and time. Hence, it is fundamental to review the curriculum, considering the reality of each school community.

Keywords: Agriculture Practices; anthroposophy; Waldorf Pedagogy; ground; curriculum.

Introdução

Impossível falar sobre a importância da Natureza em nossas vidas sem nos remetermos ao momento em que estamos vivendo. Após mais de um ano do primeiro caso do Coronavírus (Covid-19) detectado no Brasil, continuamos vivendo as incertezas causadas pela pandemia. Além das perdas e das inseguranças, as pessoas foram privadas de estar em vários ambientes, entre eles as escolas, os parques, as praças públicas e vários outros, ou seja, lugares nos quais criamos laços afetivos, relacionando-nos com outras pessoas e, também, com o restante da Natureza.

O distanciamento da Natureza na vida moderna não foi um fato isolado por causa da pandemia, mas é uma realidade cada vez mais frequente na vida das pessoas que habitam as cidades. Isso porque o processo de urbanização tem se intensificado no mundo. Segundo a ONU (2019), atualmente, mais da metade da população mundial vive em cidades e a previsão é de que, em 2050, sejamos 70% vivendo em áreas urbanas.

A ausência de ambientes naturais e o conseqüente afastamento das vivências em meio à Natureza resulta em questões sociais, físicas e emocionais. Por isso, vários/as pesquisadores/as têm se dedicado a compreender os efeitos prejudiciais da nossa vida moderna, cada vez mais dependente dos meios eletrônicos e distanciada da Natureza. Dentre as conseqüências que esse comportamento vem produzindo em nossos corpos e mentes, destacamos as obras Louv (2014), que cunhou o termo “Déficit de Natureza”. O autor analisou diversas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, como: Psicologia, Neurologia, Educação, entre outras. Em seus estudos, Louv (2014) identificou que vários problemas emocionais e físicos poderiam ser amenizados se tivéssemos mais relações e vivências com a Natureza.

Mas como poderíamos promover mais contato com a natureza em nosso cotidiano? Essa é uma indagação essencial das cidades nos dias de hoje e vários caminhos podem ser propostos, como: aumento, recuperação e manutenção de áreas verdes em geral, criação de hortas comunitárias em terrenos privados e públicos, promoção de compostagem

de resíduos orgânicos, entre outras medidas que já vêm sendo discutidas e praticadas em diferentes cidades do Brasil e do mundo.

Nesse sentido, o presente artigo traz um olhar para o papel das Escolas Waldorf ao promover e desenvolver maior contato com a Natureza, em ambientes urbanos e/ou rurais. Diante da proposta curricular Waldorf, baseada no estudo da antropologia humana, é possível identificar um caminho viável de aproximação da Natureza por meio de práticas pedagógicas orientadas de acordo com cada etapa do desenvolvimento da criança. Esse potencial existente nas escolas Waldorf é uma fonte de possibilidades para efetivar as vivências e experiências com a Natureza, uma delas é por meio de práticas cotidianas de Agricultura Pedagógica.

Nesse ponto, é preciso ressaltar por que foi adotado o conceito de agricultura e não o de jardinagem, tão comumente aplicado aos ambientes escolares, sejam eles Waldorf ou não. Steiner (2010) apontou que a agricultura está entrelaçada com toda a vida humana, em suas palavras: “Em qualquer direção, em qualquer canto, todos os interesses da vida humana participam intimamente da agricultura” (STEINER, 2010, p. 27). Coadunando com a ideia de Steiner acerca da agricultura, entendemos ser esse termo muito mais abrangente do que jardinagem, o que possibilita relacioná-lo com vários âmbitos de nossa vida, como: alimentação, saúde, economia, política, educação e Natureza.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar como os currículos propostos por Stockmayer (1976), Richter (2002), FEWB (1999), usados como bases fundamentais nas práticas docentes de diversas escolas Waldorf no Brasil abordam a prática pedagógica de Agricultura no Ensino Infantil e Fundamental. Além disso, foram incluídos outros estudos, como Piovesan (2011), Calquín (2020) e Professores da Terra (2019), que promovem, por meio de práticas de Agricultura Pedagógica um maior contato com a Natureza no ambiente escolar Waldorf.

O presente estudo aponta para a importância da ação cotidiana da Agricultura nas Escolas Waldorf e apresenta algumas propostas de atividades que vêm sendo praticadas na busca da inserção dessa “arte de cultivar a terra e de plantar” (MICHAELIS, 2005). Para isso, traz algumas indicações curriculares que apresentam possibilidades práticas

na Educação Infantil e Ensino Fundamental. É possível notar que a Agricultura Pedagógica tem acontecido de forma crescente e permanente, inclusive nos anos escolares em que essa atividade não é citada nas indicações curriculares de Pedagogia Waldorf analisadas. Isso mostra um potencial caminho a ser desenvolvido, com revisão curricular, de acordo com a realidade de cada comunidade escolar.

1. O contato com a Natureza nas escolas Waldorf por meio da agricultura

A educação pautada na visão antroposófica¹ tem como intuito “[...] formar seres humanos fisicamente sadios e fortes, animicamente livres e espiritualmente claros” (STEINER, 2015, p.125). Para isso, é necessário que os/as professores/as olhem para o desenvolvimento das crianças a partir de uma concepção abrangente, o que, na visão de Steiner, está relacionado com a constituição dos quatro corpos: físico, etérico, astral e do Eu.² Ao indicar as bases pedagógicas para consolidação desse ideal educacional, ele frisou a importância da vivência, das experiências em detrimento do mero intelectualismo, pois, para ele, o mundo não se revelava por meio dos conceitos da lógica (STEINER, 2015).

Sendo assim, a educação deveria promover o desenvolvimento do homem-membro e parte do homem torácico (STEINER, 2003). Essa intenção de educação proposta por Steiner é complexa e profunda. Mas é importante trazê-la à tona a fim de ressaltar o que é essencial na Pedagogia Waldorf, ou seja, uma educação orientada não apenas para a cabeça, mas também para o tronco e os membros. Isso porque cabeça,

¹ Antroposofia é a ciência espiritual, sistematizada por Rudolf Steiner, cuja base é o desenvolvimento humano de forma integrada.

² Segundo a visão antroposófica, o ser humano é formado por três corpos e o Eu. Os corpos estão ligados intrinsecamente com os reinos da natureza. Dessa forma, o corpo físico se desenvolve nos primeiros sete anos de vida, sendo o reino mineral correlato a esta corporeidade. As nossas atividades vitais estão relacionadas ao corpo etérico e, conseqüentemente, ao reino vegetal; já as nossas capacidades de sentir, intuir etc. associam-se ao nosso corpo astral, que, por sua vez, está conectado com o reino animal. Porém, o ser humano difere dos animais por possuir o EU, que, de forma resumida, é a nossa capacidade de pensar conscientemente, o Eu é o que dá autonomia da personalidade de cada indivíduo.

tórax e membros atuam anímica e espiritualmente de formas diferentes no desenvolvimento dos seres humanos. Esse fato que concerne a atuação dos/as professores/as durante o processo educacional mostra aos/às educadores/as que “[...] ao começarmos a atuar educativamente sobre a criança mediante a nossa linguagem e nosso agir começamos a educar animicamente” (STEINER, 2003, p.130). Além dos/as professores/as, a Natureza educa animicamente as crianças, jovens e adultos/as e, ao ser conduzida por meio de constructos sociais e ações práticas no mundo, ela educa profundamente.

A partir desses pressupostos, Steiner (2019) entendeu que nada deveria ser inserido no ensino que não perdurasse de uma forma ou de outra por toda a vida daquele ser, levando-o a afirmar que: “É isso que especialmente distinguirá a educação do futuro, que todas as coisas que serão levadas à criança permanecerão no ser humano por toda a vida” (STEINER, 2019, p.39).

A Natureza manifesta-se de forma cíclica e ritmada, todos os processos orgânicos ocorrem em um compasso ditado pelos movimentos de expansão e contração, assim é com as estações do ano, com o dia e com a noite, com o desabrochar de uma flor e tantos outros fenômenos naturais que podem nos ser revelados, se tivermos atentos a eles. Por considerar os seres humanos como parte da Natureza, a Pedagogia Waldorf dirige especial atenção para essa relação entre os seres humanos e o restante da Natureza.

É por isso que, no currículo Waldorf, todo o ensino é permeado pela vivência e veneração da Natureza. Nele existe orientação de diversas abordagens de matérias, entre elas, destacam-se as Ciências Práticas possíveis com a matéria denominada, frequentemente, como Jardinagem Pedagógica. Ao se aprofundar nas orientações curriculares, nota-se que o trabalho com a terra no ambiente escolar compõe práticas educativas que vão além do que está orientado como aulas de jardinagem/horticultura, podendo ser compreendidas a partir do termo Agricultura Pedagógica.

Segundo Richter (2002), as atividades oferecidas na disciplina jardinagem aproximam a criança do trabalho agrícola e suas práticas produtivas; o ser humano e a terra, o/a lavrador/a e suas atividades de arar (o cavalo, o arreo, as ferraduras, o arado), rastelar, semear diversas plantas

em diferentes solos, colher, processar e usar. Se a humanidade quiser estabelecer uma parceria com a Natureza, poderá caminhar possibilitando às crianças um acesso afetivo e emocional com o ambiente natural, que não se limita a uma relação intelectual ou sentimental, mas fortalece essa conexão responsável entre ser humano e toda a Natureza, sempre culminando em ações concretas, de ação no mundo (RICHTER, 2002).

Destarte, a prática da Agricultura Pedagógica de forma cotidiana contribui para que famílias, professores/as e alunos/as aprofundem o vínculo com a Natureza, hábitos urgentes diante do fato de que esse contato vem diminuindo gradativamente. Nesse sentido, uma pesquisa canadense (EVERGREEN, 2000) mostrou que incorporar os ambientes naturais nas aulas traz vários benefícios para os/as estudantes, professores/as e comunidade e os ganhos agem em fluxo de um para o outro. Tal pesquisa se baseou em atividades desenvolvidas por mil escolas, dentre as práticas adotadas por elas estava a ampliação de áreas verdes das escolas e a jardinagem. Algumas vantagens apontadas foram: a melhoria do desenvolvimento acadêmico, a participação democrática, melhor compreensão de diferenças culturais, criação de senso sobre o lugar, sentimento de orgulho, propriedade sobre o seu trabalho e diminuição da exposição às toxinas.

A orientação curricular proposta por Steiner oferece a liberdade para que cada educador/a aproveite as oportunidades existentes em seu contexto para aproximar o ser humano de toda a Natureza. Diante da possibilidade de construir a prática pedagógica a partir das demandas locais, a agricultura é uma ferramenta de ensino que está disponível para ser usada em todos os ambientes e em todos os anos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sendo, ainda, possível manifestar diversas formas artísticas, de expressão individual e coletiva a partir do contato com a Natureza. Essa abordagem aproxima o ser humano da capacidade de atuar transformando o mundo e de vincular sua ação à produção do fruto da terra.

Como sabemos, Steiner não estruturou um currículo com a mesma ideia que temos atualmente acerca desse tema. Em suas palestras e livros, ele indica as principais diretrizes para se pensar a educação à luz da Ciência Espiritual. Porém, alguns educadores/algumas educadoras, a fim de sistematizar as concepções de Steiner com relação

ao conteúdo a ser desenvolvido e à faixa etária, elaboraram orientações curriculares. Dentre eles/elas temos Richter (2002), Rawnsom e Richter (2000), Stockmeyer (1976), Heydebrand (1925) e o currículo elaborado pela Federação das Escolas Waldorf do Brasil (1999). A presente pesquisa está pautada nas obras citadas, analisando como a agricultura é proposta nestas orientações pedagógicas, as mais difundidas entre os/as professores/as das escolas Waldorf de nosso país.

Stockmeyer (1976) aponta para a importância em se oferecer um ensino sadio em horticultura para a população urbana. Por meio dele, podem-se criar condições para as crianças urbanas vivenciarem uma verdadeira relação com as plantas, com respeito ao jardim da escola e explorá-lo para o ensino.

Para consolidar este caminho, a serviço da pedagogia, está a Agricultura Biodinâmica³. Esta também nasceu a partir da Antroposofia, no início do século XX, em busca de desenvolver a liberdade do pensar do ser humano por meio da consciência na relação com a alimentação e os cuidados com a terra. Por ser uma fundamentação espiritual para a prosperidade da agricultura, o trabalho agrícola acontece para que os alimentos produzidos alimentem o corpo, a alma e o espírito.

Seus princípios são orientados na intenção de cuidar da fertilidade da terra, trabalhar com diversidade de culturas, com respeito aos animais, cuidado da paisagem e trabalho em comunidade. Da aplicação desses princípios surgiu a ideia do Organismo Agrícola, onde a diversidade de um sistema produtivo se relaciona e se fortalece mutuamente. Um organismo agrícola biodinâmico é composto pela produção vegetal (horta, pomar, lavoura, jardins, floresta etc.) e dos animais (bovinos, equinos, aves, insetos etc.). Para isso acontecer, é necessária a ação humana, em suas diversas profissões e trabalhando em cooperação. Nesse fazer coletivo, os conteúdos teóricos, propostos no currículo de cada matéria, são vivenciados de forma prática na vida

³ Agricultura Biodinâmica é a forma de manejo desenvolvida por Steiner, baseada na antroposofia. Desta maneira, a Agricultura Biodinâmica respeita os ciclos das plantas, pois entende que há épocas para o melhor desenvolvimento de cada tipo de planta, por isso a sementeira e o plantio consideram o calendário. Além disto, não se utilizam agrotóxicos ou sementes transgênicas.

cotidiana e oferecem inspiração para diversos tipos de trabalhos artísticos (CALQUÍN, 2019).

A jardinagem é uma prática que muda consideravelmente de uma escola para outra. No Brasil, são grandes as diferenças de clima, de solo, de condições físicas do terreno, de horário escolar e de professores/as. O objetivo da Agricultura Pedagógica é que os estudantes, ao participarem dessas práticas, desenvolvam a arte de julgar por meio dos sentimentos adquiridos nessas vivências. Para isso, durante todo o ano, o/a professor/a orienta conscientemente determinadas medidas para o preparo e cultivo de plantas. Para oferecer essas vivências de forma ampla e apropriada para cada etapa do desenvolvimento infantil, o/a educador/a deve estar atento/a às condições ambientais e ao momento antropológico das crianças. Assim, questões relacionadas à Ecologia podem ser incluídas por meio do ensino da agricultura, a partir de uma postura prática, cotidiana e positiva. Isto possibilita as crianças se tornarem atuantes no mundo, com capacidade de transformarem o ambiente pelas próprias ações e interações sociais (FEWB, 1999).

A convivência em meio à Natureza e o desenvolvimento de atividades junto a ela se fazem cada vez mais necessários nos dias atuais, nos quais os movimentos das crianças são limitados pelos espaços urbanos e o uso cada vez mais frequente de tecnologias. Nesse sentido, o educador antropológico Guttenhöfer propôs um olhar atento para a infância do século XXI. Ele constatou uma crescente ameaça às capacidades de movimentos das crianças, promovida pela grade curricular e o contato excessivo com tecnologias e ambientes virtuais, que geram, por sua vez, o enfraquecimento da capacidade criativa e a da força de vontade. Dessa forma, ele propôs a “Pedagogia da Ação” ou a “Pedagogia do Fazer”, com ênfase em vivências por meio do fazer, da ação prática e concreta, para acionar o querer enquanto as crianças aprendem. Além disso, Guttenhöfer defende a agricultura como uma das principais ferramentas para superar essas questões e nos conectarmos ao que dá sustento às nossas vidas (GUTTENHOFER, 2014).

O trabalho pedagógico direcionado ao fazer e ao estímulo do querer é parte do que é orientado pela Pedagogia Waldorf, sendo esse nome “Pedagogia do Fazer” uma provocação para as Escolas Waldorf

repensem a forma como estão aplicando seus princípios pedagógicos, que muitas vezes se encontram afastados do fazer e da terra. Dessa maneira, o alerta trazido por Guttenhöfer (2014) pode ser uma oportunidade para nos despertar diante da necessidade de fazer aquilo que já está claramente proposto pela Pedagogia Waldorf, porém, nem sempre é aplicado no dia a dia das escolas. O descomprometimento com práticas agrícolas é resultado de diversos fatores, como: a falta de formação das/os professoras/es, a limitada estrutura física da escola e a falta de consciência por parte de toda comunidade escolar sobre a importância dessas ações para a formação das crianças e jovens (GALDINO, 2021).

Pela possibilidade de a agricultura ser trabalhada em todas as classes, ela tem a finalidade de familiarizar as crianças e os jovens com a Natureza e fazer com que eles vivenciem os diversos fenômenos naturais no decurso do dia e das estações do ano. Segundo Richter (2002), não existe outra matéria tão complexa e que tanto permeia as outras quanto as Ciências Práticas. Por meio da agricultura é possível conduzir a criança à terra, preparando-a para a sua maturidade terrena. O ensino de Ciências Práticas com a temática da agricultura deve acontecer por meio de planejamento orientado para cada etapa do desenvolvimento, devendo apresentar, a cada momento, elementos pedagógicos duradouros, que preparam para conceitos, conteúdos ecológicos e econômicos, que serão tratados posteriormente, nos anos finais do ensino (RICHTER, 2002).

Apesar de a agricultura não ser uma atividade cotidiana em muitas Escolas Waldorf, em algumas delas essa prática é resiliente. Nesse sentido, Calquín (2019) afirma que, nas atividades de Agricultura Pedagógica realizadas nas classes da Escola Waldorf Querência (Porto Alegre – RS), há um cuidado para que o trabalho com a terra seja realmente pedagógico, por isso ele é entendido como algo sério, e cada esforço tem um resultado concreto. Para isto, os/as adultos/as precisam carregar a responsabilidade do bem fazer, do saber fazer, criando e cuidando do espaço físico e anímico para o trabalho acontecer. Por isso, a agricultura não é apenas uma aula, uma atividade recreativa ou uma vivência, mas um importante trabalho feito ao ar livre, onde todo o ser

estã em açã, com atividade dos membros transformando o mundo (CALQUÍN, 2019, p. 9).

A possibilidade de interaçã com a Natureza propiciada pela agricultura coaduna com os princÍpios da Pedagogia Waldorf, que, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tem como intençã despertar a criançã diante do ambiente, de modo que ela aprenda a ligar-se com a essênciã do seu entorno. Assim, a base curricular da Pedagogia Waldorf para os anos iniciais oferece oportunidades de trabalho com a agricultura de forma ampla, podendo ser realizada, respeitando as diferençã antropológicã de cada idade. Neste contexto, iremos apresentar algumas concepções de como a Agricultura Pedagógicã é retratada nos currÍculos Waldorf na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e apontaremos outras possibilidades de abordagem das práticã agrÍcolas.

2.A agricultura na Pedagogia Waldorf no Ensino Infantil e Fundamental

No Jardim de Infãnciã e nas classes iniciais do Ensino Fundamental, nã há aulas de disciplinas especÍficã, o aprendizado acontece na forma de vivênciã dentro da sala e nos ambientes naturais. Isso possibilita que a criançã desenvolva uma relação integral com o mundo, estruture o seu corpo físicã e fortaleça seus sentidos.

Nesse momento, a atençã para o mundo natural começa a ser despertada e, embora nã existã indicações diretas no currÍculo Waldorf para aulas ligadas à agricultura nesta idade, é notável que a admiraçã e o amor pela Natureza já aconteçam nesses primeiros anos. Nesta fase, a partir das vivênciã integradas ao ambiente, é comum o desenvolvimento da afetividade e do sentimento de pertencimento ao mundo natural. Por estarem tão disponÍveis às sensações externas, é uma idade importante para construção de hábitos e educação alimentar. O ato de plantar seu prÓprio alimento e destinar resÍduos ao minhocário e/ou composteira aproxima a criançã da terra e com o que ela provê para o seu sustento. A construção desses hábitos é assegurada pelos/as

adultos/as em gestos plenos de sentido, que serão imitados pelas crianças na prática do dia a dia.

As experiências e vivência de observação da Natureza em classes de idades iniciais são simples e diárias, com sutilezas próprias da sazonalidade existente em cada época do ano. São feitos passeios no jardim e colheitas, dramatização de histórias, narrativas de elementos naturais e estações do ano, coleta e plantio de sementes, observação de flores, insetos, minhocas, coleção de elementos naturais e descoberta de pequenas novidades, essas são atividades no jardim de infância e primeiro ano do Ensino Fundamental.

Calquín (2019) descreve que, nas classes de Jardim de Infância, as atividades realizadas pelos/as adultos/as convidam as crianças a zelar pelo seu ambiente por meio dos gestos de cuidado e respeito com a terra, com as plantas e com os animais. Cotidianamente, as crianças cuidam do galinheiro, limpam os ninhos, trocam a água e colocam a ração de milho, rastelam o chão e colhem os ovos. De forma complementar, fazem trabalhos na horta, como preparo de canteiros, sementeira, plantio, capina e colheita. Além disso, no processo de jardinagem de flores, plantas medicinais e aromáticas ao redor da escola, elas podem contemplar os insetos, observar as etapas do crescimento das plantas e experimentar os chás e temperos cultivados. As crianças também auxiliam na construção e na manutenção de estruturas (de bambu e madeira) na horta, e os ofícios que exigem força e a utilização de ferramentas maiores, os alunos/as do Ensino Fundamental podem colaborar (CALQUÍN, 2019), fortalecendo, assim, o sentido de cooperação na escola.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, inicia-se a alfabetização com a apresentação das letras maiúsculas do alfabeto, dos números e das quatro operações matemáticas. Associado a essas descobertas, pode-se vincular o movimento das formas e gestos de elementos da Natureza às retas e curvas que estruturam as letras e números e identificar a qualidade dos números nos vegetais, animais e fenômenos da natureza (uma galinha, dois lados da semente, trevo de três e quatro folhas, flores de cinco ou seis pétalas, sete cores do arco-íris etc.).

É comum o uso de sementes, pedras e conchas para cálculos concretos, mas, para além do contato com esses elementos naturais,

as/os professoras/es podem se amparar no trabalho na terra para estabelecer relações com as operações matemáticas: semear-multiplicar; colher-somar; selecionar-subtrair; distribuir-dividir. Diante da devoção vivenciada nessas práticas de interação e observação da natureza, flui o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de elaboração dos primeiros cálculos matemáticos.

Além das atividades referidas na Educação Infantil, na classe do Primeiro Ano, os/as alunos/as podem caminhar pela floresta, horta e lavoura. As caminhadas são conduzidas de forma bastante livre, para permitir as descobertas das maravilhas da Natureza (CALQUÍN, 2019). Aliás, os passeios podem ser estendidos para todos os anos e, também, para toda a comunidade escolar, pois, como somos cada vez mais privados de experienciar a Natureza, o andar pelas matas e lavouras propicia a reconexão com o meio natural e promove o sentimento de pertencimento e união do grupo.

No segundo ano, os currículos de referência (STOCKMAYER, 1976; RICHTER, 2002) de Pedagogia Waldorf orientam a época⁴: “Horta, Pomar e Jardim”, como momento de semear, criar espaço para plantio e cuidar das árvores da escola. Os/as estudantes podem ter vivências com o plantio e manutenção de uma pequena horta específica para gerar alimentos para o lanche de sua turma, plantar flores e embelezar a sala com elementos do jardim.

Ainda no segundo ano, há a época sobre São Francisco, santo que fez voto de pobreza e contemplou a Natureza, considerando todos os seres como irmãos e irmãs. O amor universal de São Francisco, sua aproximação e cuidado com os animais é reconhecido com admiração por muitas pessoas. Por isso, sua biografia é motivo de destaque no currículo Waldorf, contribuindo para que as/os alunas/os desenvolvam sua força de vontade e aprofundem suas relações com a Natureza, especialmente com os animais.

É ainda nesse ano escolar que a época do “Ciclo da Gotinha” é lecionada, então os ciclos da Natureza, principalmente o da água e das

⁴ As aulas nas escolas Waldorf seguem a organização por épocas, ou seja, há uma aula principal todos os dias da semana, quando cada matéria é trabalhada durante um período de três a quatro semanas, ao que chamamos de época.

plantas, são abordados por meio de imagens que desenvolvem o sentimento de integração e pertencimento ao meio de que se faz parte. Observações e registros das características do tempo, ritmos diários e as estações do ano manifestados na Natureza compõem a construção dessas relações (Professores da Terra, 2019 – Acervo Pessoal).

Segundo a visão antroposófica do desenvolvimento humano, as crianças até os nove anos apresentam um relacionamento puramente emocional com o mundo à sua volta, entretanto, acerca dessa idade, transformações passam a ocorrer e sentimentos como medos e inseguranças tornam-se evidentes. A partir dessas mudanças, a criança começa a perceber o mundo de forma cada vez mais consciente e, por isso, Koepke (2014) aponta que há a queda do paraíso. Nesse período, “[...] ela liberta sua alma do ambiente no qual estava vivendo através da imitação. E o que está nascendo necessita igualmente de proteção e amor por parte dos pais e dos educadores” (KOEPEKE, 2014, p. 37). Portanto, os pais e as/os professoras/es devem acolher essas angústias e proporcionar visões e participações do mundo de outras maneiras.

É por isto que, no terceiro ano, é conveniente tratar da história da Criação do Mundo (Antigo Testamento),⁵ na qual, após a queda do ser humano do paraíso⁶, surgiu a necessidade de sobrevivência por meio da atividade no mundo (caçar, coletar, plantar, procurar e construir abrigo, ferramentas etc.) (FEWB, 1998). E, então, são estudadas as profissões, buscando compreender a capacidade de sobrevivência no mundo físico e as relacionando com sua importância social. Ademais, temas como o processo da produção do grão ao pão e a construção de diversos tipos de casas são conteúdos que devem ser trabalhados tanto pelo/a professor/a de classe, como nas Artes Aplicadas.

⁵ É importante ressaltar que, apesar de muito utilizada, a visão do Antigo Testamento pode ser substituída por outras cosmovisões que tragam os arquétipos desta história.

⁶ A queda do paraíso está associada ao Velho Testamento. Segundo a visão antroposófica, o paraíso era o lugar perfeito, porém o ser humano não tinha autonomia e, ao “cair”, “[...] adquiriu a capacidade de agir em desacordo com as leis divinas, isto é, de pecar. Na verdade, ele passou ao mesmo tempo a ser um ente responsável e moral, pois somente quem tem a possibilidade de pecar tem o mérito de não pecar” (LANZ, 2005, p. 56).

Do Grão ao Pão” e “Mãe Terra” são sugestões de nomes para a época de cultivo dos cereais, mas também poderia referir-se aos quatro elementos que atuam na agricultura (terra, água, ar e luz). As várias fases deste estudo da terra estendem-se ao ano inteiro, a partir dele as crianças conhecem as mais importantes espécies de cereais e, se possível, elas deveriam efetuar todos os trabalhos agrícolas: puxar o arado, gradear, semear, voltar a gradear, aplainar e, mais tarde, schar. Pode-se falar, também, da adubação e aplicação de composto e preparados biodinâmicos⁷ nos canteiros. A colheita poderia constituir uma vivência comum de toda a classe, como um presente do terceiro ano ao restante da escola. Quando o grão está maduro, ele precisa ser colhido. Mais tarde, as crianças podem malhar, separar o joio, moer, preparar a massa e assar o pão. Elas vivenciam integralmente os resultados da ação do ser humano na Natureza. Assim adquirem forças para a vida inteira ao efetuar com as mãos todos os trabalhos executados pelas máquinas. Ao mesmo tempo, elas adquirem noção de como o céu e a terra atuam em conjunto para produzir alimentos. Pode haver um contato com o jardim da escola e com o/a futuro/a professor/a especialista de agricultura, quando não se vive perto da propriedade de um/a camponês/a, com a possibilidade de efetuar todos os trabalhos (FEWB, 1998).

Nessa idade, é importante que a ligação da criança com a natureza, plantas, animais e as correlações com os seres humanos seja fluida e direta. Isso pode ser vivenciado por meio das narrativas, sobre as noções de História e Geografia local e atividades práticas, como a agricultura, o processamento da colheita de cereais até o preparo e consumo do pão (RICHTER, 2002). Nesse ponto, é importante que sejam resgatadas as histórias e os costumes locais, buscando ir além das narrativas oficiais – que, muitas vezes, partem da cronologia da chegada dos imigrantes europeus – e abordar, na sala de aula, o conhecimento de nossos povos originários e da população negra, que são fundantes da nossa cultura.

⁷ Os compostos ou preparados biodinâmicos foram desenvolvidos por Steiner para curar e melhorar a terra e a qualidade dos nutrientes. São compostos que utilizam apenas substâncias naturais e devem ser aplicados de forma mínima.

Como exposto anteriormente, com cerca de nove anos, a criança experiencia muitas transformações, por isso os conteúdos trazidos no terceiro ano dialogam com essas questões. E, então, o plantio dos cereais possibilita que a criança recrie, de forma concreta, o que está acontecendo com ela própria, ou seja, a separação que ocorre entre o “Eu” e o ambiente é aludida pela história da criação e da queda do paraíso, pois, quando “caem” na Terra, os seres humanos passam a ter que trabalhar e produzir seus próprios alimentos. Desse modo, ela deixa o seu “paraíso” pessoal, no qual estava vivendo, para saber algo sobre o “fruto” do trabalho, passando, portanto, a agir conscientemente na transformação do mundo.

Nesse sentido, a agricultura tem um papel importantíssimo na vida das crianças, pois, além de ser a atividade que provê o alimento, ela amplia a relação com a Natureza, com a história da humanidade e possibilita que a criança se posicione e atue no mundo de forma diferente daquelas crianças que não tiveram a oportunidade de vivenciar atividades de trabalho com a terra. Neste sentido, Steiner (2016a) aponta:

Já de início, ao ensinar a criança a relação entre a agricultura e a vida humana, não percam a oportunidade de dar-lhe uma clara noção do arado, da grade para a lavoura, etc., em conexão com as ideias geográficas; e tentem fazer a criança imitar alguma dessas coisas, ao menos como pequeno brinquedo ou obra de arte. Com isso ela se tornará hábil e preparada para posicionar-se corretamente mais tarde na vida. E, se pudéssemos fazer arados pequenos, com os quais as crianças arassem o jardim da escola, e pequenas foices com que pudessem ceifar, estaríamos estabelecendo uma boa ligação com a vida; pois, mais importante do que a habilidade prática é a relação da criança com a vida do mundo. De fato, é assim que ocorre: uma criança que cortou a grama com a foice e fez sulcos com um pequeno arado será uma pessoa diferente de uma que não fez isso. Por esse meio, o elemento anímico simplesmente se tornará algo diverso. [...] É muito

melhor fazer a criança executar coisas que realmente ocorrem na vida do que inventar outras, que não acontecem (STEINER, 2016a, p. 152-153).

A afirmação de Steiner (2016a) elucida que os/as estudantes, ao conhecerem e praticarem tudo aquilo que o/a camponês/a faz, partindo do arar a terra à sementeira e, por fim, a feitura do pão, podem, no futuro, compreender processos de trabalho complexos e mais demorados. Isso constitui um treino de inteligência pelo contato com objetos concretos no ambiente natural, possibilitando desvendar contextos mais profundos nos anos seguintes, relacionados à compreensão da Natureza, dos animais, do ser humano, do trabalho e da tecnologia (FEWB, 1998).

Já para as classes seguintes (entre 10 e 14 anos), cada área verde da escola é um mundo amplo e o/a mentor/a é o/a professor/a, que, de forma ordenadora, conduz a experiência dos/as estudantes. Na arte da agricultura, são os homens e as mulheres que, por meio da figura do/a agricultor/a, determinam o lugar para cada planta, mas, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento depende das forças vivificantes da Natureza. Inicialmente, estudantes são familiarizados/as com a área agricultável, por meio de várias atividades simples, como a apresentação do canteiro e da composteira, por exemplo (FEWB, 1999).

Para o quarto ano, não há recomendação curricular específica para as aulas de agricultura, mas é importante ressaltar que seria necessária a inclusão de atividades que coloquem as/os alunas/os em contato com essas práticas, podendo ser durante as épocas ou em outros momentos destinados especificamente a essa tarefa.

Na Geografia, a observação do Sol é o ponto de partida para nos orientarmos, é pela percepção da Natureza que se torna possível conhecer e reconhecer o relevo de onde estamos: rios, planaltos, planícies, regiões costeiras etc. Há também a possibilidade de, inspirados nos povos originários de diversas regiões do Brasil, trabalharmos com sementes crioulas, consórcios e cultivares (mandioca, milho, cabaças, feijão, cará, batata doce, abacaxi, amendoim, fava etc.), frutas nativas e culinária tradicional local. No estudo da História, o tema indígena permeia o conteúdo anímico para essa idade, com lendas e vivências

culturais. É possível usar corantes naturais (beterraba, cenoura, urucum, cebola, jenipapo, mate etc.) para tingir fios usados nos Trabalhos Manuais (Professores da Terra, 2019 – Acervo Pessoal), além das muitas possibilidades que a observação da Natureza oferece para vivenciar os três tempos verbais (presente, pretérito, futuro) estudados em Língua Portuguesa e os números fracionários, apresentados e praticados no estudo da Matemática desta idade.

No quinto ano, também não há recomendação curricular específica para as aulas de agricultura, porém há a época de botânica, que trata de toda a sequência evolutiva das plantas (dos fungos aos vegetais superiores) e sua relação com as fases do desenvolvimento das crianças. Pode ser uma tarefa dessa classe o cuidar do paisagismo da escola, escolher semear plantas distintas em sua forma e tempo de floração (rosas e lírios, suculentas, medicinais, aromáticas, forrageiras, trepadeiras, samambaias, bromélias, orquídeas etc.). A partir dessa atividade, podemos paralelamente inserir o método de observação goetheana. Goethe, ao analisar os fenômenos naturais, especialmente as plantas, desenvolveu seu próprio método científico, baseado na observação da Natureza, descrição e comparação. Dessa forma, ele entendeu o processo de metamorfose das plantas e concluiu que há um arquétipo da planta.

O método de Goethe pode ser utilizado nos estudos de outros fenômenos naturais, para além das plantas, contudo, durante o quinto ano, ele pode conduzir o início do estudo da morfologia vegetal (raiz, caule, folha, flor e fruto). Assim, após a observação minuciosa da planta em seu todo, as/os alunas/os podem arrancar plantas diferentes para observar suas raízes, abrir frutos (horizontal e vertical), analisar diversas flores e folhas, coletar ramos e preparar exsiccatas. Todo esse estudo deveria ser acompanhado de descrição e desenhos, para desenvolver várias linguagens e aprofundar o contato dos estudantes com os fenômenos da Natureza.

Como exposto, o método de Goethe indica a comparação com um procedimento importante para compreensão dos fenômenos; sendo assim, os estudantes podem relacionar a morfologia vegetal com os sistemas humanos (neurossensorial, metabólico-motor e rítmico),

compreender as tarefas dos seres elementares⁸, fotossíntese e reprodução vegetal (relação com os diversos animais de polinizadores e dispersores de sementes).

Outras possibilidades de promover o contato com a Natureza, durante o quinto ano, é pela vivência de Geometria a mão livre a partir das descobertas feitas durante a observação dos gestos da Natureza e a produção de papiros durante a época de História das Antigas Civilizações, vivenciando a cultura egípcia. Além disso, na época da Geografia do Brasil, os diferentes biomas e populações se apresentam como vasto campo de possibilidades de estudo da biodiversidade e culinária regional. É muito valiosa a realização de viagens pedagógicas para locais de natureza preservada que representem o bioma regional (Professores da Terra, 2019 – Acervo Pessoal).

Ao iniciar o sexto ano, por volta dos doze anos, as crianças sofrem outras transformações muito significativas, pois, com o início da puberdade, há desordem no seu corpo anímico, e sentimentos como antipatia e simpatia se tornam mais evidentes, com isso uma nova maneira de raciocinar emerge, agora mais crítica. Por isso, nessa fase, é importante que a/o professora/o altere algumas metodologias de ensino, já que agora a aprendizagem não se limita apenas à imitação, e “[...] a criança quer agora idealizar, respeitar, venerar” (LANZ, 2005, p. 83).

A ideia do “mundo bom” que permeava as crianças até então é substituída pelo “mundo belo”, assim o conhecimento deve ser promovido considerando o caráter ético e estético, e como o corpo físico também passa por mudanças que tornam as crianças mais letárgicas, os exercícios físicos devem ser inseridos como maior frequência. Nesse sentido, a agricultura pode ser uma ferramenta essencial, pois une vários elementos primordiais nessa fase de desenvolvimento.

A Agricultura, a partir dos 12 anos, tem papel de proporcionar vivências reais de como o ser humano obtém o seu sustento e manutenção, a partir da atuação no mundo natural rural e/ou urbano. Nessa prática, nenhum ato ou omissão fica sem consequência. A relação

⁸ Os seres elementares atuam como intermediários na relação entre os seres humanos e o mundo e estão associados aos quatro elementos: água – ondina; fogo – salamandra; terra – gnomo e ar – silfos.

de causa e efeito inicia-se na escolha da área e no cuidado com o preparo da terra e forma de semeadura. Para garantir a germinação e o crescimento das plantas, é necessário se comprometer com os cuidados, desde o começo e a cada etapa. A atenção à função e ao uso correto das ferramentas, capacidade de reconhecer e diferenciar as plantas cultivadas e espontâneas, frequência e formas de manutenção e intensidade de regas e adubação podem garantir o sucesso ou o fracasso de uma plantação.

Pelo estudo de Ciência Prática Agricultura, é possível buscar transformação da sensação de impotência que o/a jovem tem, cada vez mais frequente, ante à lenta destruição da Natureza. A noção de potência e de sujeito ativo, que se contrapõe ao extermínio da Natureza, pode ser mais bem consolidada por meio de atividades concretas e engajadas com agricultura na escola e ainda, se possível, realizando estágio de silvicultura, pois, dessa maneira, os/as estudantes vivenciam, de uma forma direta, as condições, no sítio ou na floresta, que requerem a plena dedicação. Essa força de trabalho dedicada gera vida nova que exige dos/as jovens uma colaboração natural e uma atitude de corresponsabilidade (RICHTER, 2002).

Aquilo que é dado como base, nesse ensino de conhecimentos práticos, será retornado mais tarde na geografia, na física e na química e, também, na redação de cartas comerciais. Mas o principal é que as crianças venham a saber, pela primeira vez, que cada um/a depende da ajuda de outros/as, assim, a agricultura é uma experiência que prepara para o entendimento dos problemas sociais e da ideia da Trimembração do Organismo Social (FEWB, 1999).⁹

No sexto ano, com o início da consciência sobre as leis sociais e da natureza, são importantes as vivências de autonomia, com isso a construção dos canteiros, sua manutenção, colheita e comercialização

⁹É a concepção desenvolvida por Steiner para a organização social em seus diversos âmbitos. Analogicamente, a constituição corpórea humana (física, vital e astral) com que a sociedade deveria se organizar, considerando suas funções específicas, de três âmbitos: o econômico, o cultural e o jurídico, que se integram entre si. Essa ideia é desenvolvida em seu livro *Os pontos centrais da questão social nas necessidades de vida do presente e do futuro*.

e/ou consumo, são maneiras de trabalhar as relações sociais. Neste ano, as/os alunas/os vivenciam a época de mineralogia, que pode coadunar com as práticas agrícolas ao permitir o estudo da formação do solo, a identificação de um solo saudável e o desenvolvimento de técnicas de beneficiamento. Os solos também podem ser utilizados em atividades artísticas, pois é possível produzir tinta de diferentes tonalidades usando esse recurso mineral.

A época da astronomia, igualmente, contribui para o aperfeiçoamento dos conhecimentos agrícolas. Isso porque, ao acompanhar o movimento dos astros, principalmente do Sol e da Lua, observar o céu noturno com telescópio, estudar constelações e saber identificá-las, compreende-se o Calendário Astronômico-Agrícola, utilizado para orientar a escolha de sementes que serão plantadas e tipos de intervenção que beneficiem o desenvolvimento vegetal com base na posição dos astros (Professores da Terra, 2019 – Acervo Pessoal).

Por meio dos estudos de Geografia, é possível fazer o plantio inspirado na cultura de antigos povos das Américas, como exemplo o consórcio de milho, abóbora e feijão feito pelos Incas e conhecido como “Las Tres Hermanas”. Já no estudo da Entomologia, podemos apresentar os insetos sociais, as abelhas, os cupins e as formigas, observá-los em seus habitats naturais, reconhecer a dinâmica social e a sua função ecológica (Professores da Terra, 2019 – Acervo Pessoal).

No sétimo ano, Piovezan (2011) sugere o estudo de plantas medicinais e aromáticas e, para isso, é necessário desenvolver todo o processo ligado às práticas agrícolas, como preparo do canteiro, seleção das mudas, plantio, preparo de biodinâmicos e compostagem. O aprendizado acerca das plantas medicinais pode estar associado à época da Antropologia, pois o estudo dos sistemas humanos e sua relação com a saúde, higiene, nutrição e salutogênese está intrinsecamente ligado com a alimentação e, por consequência, com a produção de nossos alimentos.

Assim, sabemos que a qualidade dos nossos alimentos é prejudicada pelo uso de agrotóxicos e pela monocultura, que não somente limita nossa biodiversidade, como também degrada o meio ambiente, por isso é importante apresentar as/aos alunas/os outras técnicas de manejo, como agrofloresta, orgânica, biodinâmica e

alporquia. Além disso, introduzir outras espécies de alimentos, como as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs), contribui para o conhecimento de novos sabores.

O último ano do Ensino Fundamental, que, em escolas Waldorf, ocorrem no oitavo ano, é um momento muito esperado e significativo para as crianças, pois oito anos transcorreram com intensas trocas e vivências com as/os mesmas/os colegas e professor/a. Somado a este fato há ainda um grande anseio de independência, promovido pelo início da adolescência, quando o processo de conquista e transformação do mundo exterior se torna mais evidente.

Neste sentido, a fim de contribuir com o desenvolvimento das/os estudantes e corroborar com os conteúdos deste último ano, podemos inserir relações entre a agricultura e as épocas. No estudo de química, por exemplo, podemos trabalhar a conceituação dos processos químicos que ocorrem na compostagem dos resíduos orgânicos e, também, estudar e aplicar outras formas de adubação. Ademais, as meninas e meninos podem trabalhar no manejo de culturas perenes, como bananeiras, cana-de-açúcar, café e batatas e, posteriormente, vivenciar a transformação do alimento – da cana de açúcar, do grão a farinha (Professores da Terra, 2019 – Acervo Pessoal).

Como forma de canalizar a capacidade de trabalho conjunto e interagir com a comunidade escolar, deixando seu legado, as/os alunas/os desse ano podem construir brinquedos para o parque e apoiar as salas dos menores na manutenção das trilhas na floresta. Ainda podem atuar no paisagismo da escola, mapear local e preparar desenhos de projetos coletivos, com olhar para os volumes (claro e escuro), fazer relação entre as cores, construir estruturas para o plantio (viveiro, canteiros verticais e horizontais etc.), zelar pelo embelezamento do espaço e apoiar o 5º ano e o plantio de flores (Professores da Terra, 2019 – Acervo Pessoal).

Dessa forma, assim como nos anos anteriores, as Práticas Agrícolas Pedagógicas contribuem para a inserção e participação das/os alunas/os no mundo, além de atuar na educação da vontade. Por isso, Stockmeyer (1976) indica que a agricultura deve ser desenvolvida durante os sextos, sétimos e oitavo anos, pois “a repetição dos trabalhos

durante três anos proporciona uma visão direta da essência da frutificação resultante” (STOCKMEYER, 1976, p. 306).

As práticas pedagógicas descritas até aqui focaram nas possibilidades identificadas para as idades referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Porém, durante o Ensino Médio, a Agricultura Pedagógica é tão importante quanto nos anos anteriores, por contribuir com o desenvolvimento humano e estreitar as relações no ambiente escolar. Nessa idade, os jovens estão recebendo o Corpo Astral e é de grande importância que sejam feitos estudos sobre ações práticas de Agricultura Pedagógica, porém não iremos nos adentrar nessa seara neste artigo, mas entendemos ser importante ressaltar a relevância do tema. Desse modo, no desenvolvimento humano, toda prática da Agricultura Pedagógica deve servir para que a criança e a/o jovem cresça e reconheça sua capacidade humana de atuação no mundo.

Considerações finais

A agricultura tem um papel central na história, pois, por meio dela, os seres humanos produzem seus alimentos e cultivam outros recursos necessários para a vida. Além disso, a agricultura é um trabalho que permite a intensa relação entre os seres humanos e a Natureza. Devido a esta notoriedade, entendemos ser a agricultura uma importante ciência que deveria estar presente em todos os anos do ensino escolar.

Assim, o presente artigo buscou analisar as propostas curriculares da Pedagogia Waldorf (RICHTER, 2002; STOCKMEYER, 1976; HEYDEBRAND, 1925; FEWB, 1999), a fim de analisar como as práticas agrícolas são recomendadas nesses textos de referência. Ademais, propusemos outras atividades que podem ser desenvolvidas nos diferentes anos escolares, considerando o estudo antropológico de cada etapa do desenvolvimento das crianças e jovens. Porém, as ideias apresentadas não devem ser consideradas como uma receita, pois cada escola e professor/a possui liberdade individual e as características próprias da realidade vivenciada devem ser consideradas para criar seus próprios caminhos de atuação.

As sugestões apresentadas enfatizam a Prática Agrícola Pedagógica, pois entendemos que nossa sociedade moderna se encontra cada vez mais afastada da Natureza e, por isso, o currículo proposto por Steiner deveria ser revisto em nossa época, uma vez que, quando sistematizado e proferido por ele, essa relação era mais estreita. Neste sentido, Steiner, muitas vezes, ressaltou a importância de compreendermos nossa época e lugar, tendo sempre em vista o desenvolvimento do ser humano.

Dessa maneira, mostramos como a agricultura contribui para o fortalecimento da vontade, pois, ao trabalhar com as mãos sobre a terra, todos os órgãos são ativados. E é por meio dos órgãos vitais que percebemos a relação direta destes com a terra, pois, após o plantio e a colheita, o que foi plantado se transformará em alimento e este atuará diretamente nos órgãos vitais humanos. O homem e a mulher, ao se alimentarem do fruto de seu próprio trabalho, vão nutrir seus órgãos internos e assim realizar a manutenção de sua vida. Essa conservação está ligada não somente à matéria física, mas aos corpos etéricos, anímicos, como mostramos no decorrer do artigo.

O trabalho com a terra pode ser apenas prático, mas pode ir além e ser também artístico, isso dependerá de como ele será realizado, ou seja, de que forma ocorrerá a relação com a Natureza. Seja qual for a escolha, haverá necessidade do trabalho pesado, do esforço físico, porém é importante manter um espaço interior para que o artístico, o belo, possa se manifestar ao exterior (CALQUÍN, 2019). Na Pedagogia Waldorf, as artes exercem papel primordial, pois possibilitam aos seres humanos expressarem as suas mais profundas experiências, além de serem uma atividade de criatividade divina (STEINER, 1923). Com isso, Agricultura Pedagógica pode acontecer de forma diversa, em todas as classes da Escola Waldorf, alinhadas às orientações curriculares, ao conteúdo anímico direcionado para cada etapa do desenvolvimento e às atividades artísticas. Para isso, é necessário que os/as professores/as se disponham a incluir essas práticas em seu planejamento de ensino, considerando a importância da agricultura para o desenvolvimento humano e do organismo social.

Isso permitirá nascer nas escolas uma nova realidade, criada pelas mãos das crianças, em sala de aula ao ar livre a partir das vivências de aprendizado significativo, em contato com a essência – impulso que dá às escolas uma nova veste, ainda pouco compreendida, mas com grande potencial.

Referências

CALQUÍN, S. M. *Agricultura, Jardinagem e o Conviver com a Natureza – 2018/2019*. Escola Waldorf Querência. Porto Alegre – RS, 2019. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/imagens/agricultura/conviver_natureza.pdf>. Acesso em: 23 dezembro 2020.

EVERGREEN. *Nature Nurtures: investigating the potential of School Grounds*. 2000. Disponível em: <<https://www.evergreen.ca/downloads/pdfs/Nature-Nurtures.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

FEWB – FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL. *Para a Estruturação do Ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf*. São Paulo: FEWB, 1999.

GUTTENHOFER, P. Salvando a infância: um memorando para uma pedagogia do fazer. In: *Boletim da Escola Waldorf Anabá – Micael*, n. 3, 2014.

HEYDEBRAND, C. *Do plano de ensino da Escola Waldorf (Von Lehrplan der Freien Waldorfschule)*. Tradução: Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo. São Paulo, 1925.

KOEPKE, Hermann. *A criança aos nove anos – a queda do paraíso*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2014.

LANZ, Rudolf. *Noções Básicas da Antroposofia*. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

LOUV, Richard. *O princípio da natureza: reconectando-se ao meio ambiente na era digital*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2015.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova geração, 2005. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/agricultura/>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ONU. Onu prevê que cidades abriguem 70% da população mundial até 2050. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2019/02/1660701>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

PIOVEZAN, A. C. Permacultura nas escolas – Educação para Sustentabilidade: um estudo de caso na escola. Monografia (Especialização em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37799/ANDREY%20DE%20CAMARGO%20PIOVEZAN.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 de abr. 2020.

RICHTER, T. *Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma Escola Waldorf*. 1. ed. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002.

STEINER, Rudolf. *Esoteric Lessons for the First Class of the School for Spiritual Science*. 1923. Disponível em: <<https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA307/English/RSPC1943/19230805p01.html>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. *Seres elementares e seres espirituais: sua existência e sua atuação*. São Paulo: Antroposófica, 1996b.

_____. *A Arte da Educação – I: o estudo geral do homem – uma base para a pedagogia*. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. São Paulo: Ed. Antroposofica, 2003.

_____. *Fundamentos da agricultura biodinâmica*. São Paulo: Antroposófica, 2010.

_____. *Fundamentos da arte de educar: valores espirituais na educação e na vida social*. Tradução de Paula Toschi Dassi. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2015.

_____. *O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. A arte da educação – II: metodologia e didática*. São Paulo: Antroposófica, 2016.

_____. *Três palestras sobre pedagogia popular*. Tradução: Carlos Lira. 1. ed. São Paulo: Hífen Editora e Círculo das Artes, 2019.

STOCKMEYER, E. A. K. *Currículo de Rudolf Steiner para as Escolas Waldorf*. Stuttgart, Centro de Pesquisas Pedagógicas da Associação das Escolas Livres Waldorf, 1976.

ARTIGOS EM FLUXO LIVRE

Sociologia Antroposófica: um olhar sobre os fundamentos sociológicos em Rudolf Steiner

Yuri Rodrigues da Cunha*

*Sociólogo, historiador e pedagogo. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista-UNESP (2020); Professor de História das Religiões (Ensino Religioso livre) na Escola Waldorf João Guimarães Rosa. E-mail: cunhayr@gmail.com

Resumo

O presente artigo expõe os resultados de uma pesquisa teórica que teve como objetivo, responder o questionamento: há, no pensamento de Rudolf Steiner, evidências e condições suficientes para ser identificada uma Sociologia Antroposófica? A hipótese que balizou essas reflexões apontava que sim, haveria um fundamento sociológico em Steiner. Este deveria ser identificado ao longo de suas obras, observando, ainda, como é possível estabelecer um diálogo entre Steiner e os aspectos essenciais da Sociologia. Desta maneira, recorreu-se, metodologicamente, a uma análise da Sociologia, de seu fundamento e dos aspectos teórico-metodológicos presentes na formulação de cada um de seus autores fundantes, Comte, Durkheim, Marx e Weber. Assim, apresentadas as premissas, métodos e objetivos desses autores, analisou-se como estas estariam presentes no pensamento de Steiner, para confirmar ou não a hipótese aqui postulada. Argumentou-se que o fundamento último da Sociologia consiste na busca da compreensão da relação sujeito e sociedade na modernidade capitalista e as contradições que dela emergem. Com isso, cada autor propôs, como se verificou, respostas capazes de balizar as ações dos indivíduos, visando superar as contradições identificadas. Essas concepções também se mostravam presentes no pensamento de Steiner, que dizia, ainda, que a questão social só poderia ser bem desenvolvida se levasse em consideração os aspectos da Ciência Espiritual. Conclui-se, assim, que, por meio da análise teórica aqui empreendida, há validade em ser postulada uma Sociologia Antroposófica a partir do pensamento de Steiner. Assim, compreende-se que também pode ser inaugurada uma nova fronteira para a compreensão da própria Antroposofia.

Palavras-chave: sociologia; sociologia antroposófica; Steiner.

Abstract

This article presents the results of a theoretical research that aimed to answer the question: is there in Rudolf Steiner's thought, evidence and conditions sufficient to identify an Anthroposophical Sociology? The hypothesis that guided these reflections, pointed out that yes, there would be a sociological foundation in Steiner. This should be identified throughout his works, noting how it is possible to establish a dialogue between Steiner and the essential aspects of sociology. Thus, methodologically, we resorted to an analysis of Sociology, its foundation and theoretical-methodological aspects, present in the formulation of each of its founding authors, Comte, Durkheim, Marx and Weber. Thus, having presented the premises, methods and objectives of these authors, it was analyzed whether they would be present in Steiner's thought, to confirm or not the hypothesis postulated here. It was argued that the ultimate foundation of sociology consists in the search for understanding the relationship between subject and society in capitalist modernity, and the contradictions that emerge from these, with this, each author proposed, as it was verified, answers capable of guiding the actions of individuals aiming to overcome the identified contradictions. These conceptions were also present in Steiner's thought, who also said that the social issue could only be well developed if it took into account the aspects of Spiritual Science. It is thus concluded that, through the theoretical analysis undertaken here, there is validity in postulating an Anthroposophical Sociology based on Steiner's thought. Thus, it is understood that a new frontier for the understanding of Anthroposophy itself can also be inaugurated.

Keywords: sociology; anthroposophical sociology; Steiner.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar bases teóricas que demonstrem a licitude para a formulação de um “pensamento sociológico de Steiner”, ou, simplesmente, uma “sociologia antropológica”. Têm-se como intenção, ao escrever este artigo, iniciar um campo de reflexões sociológicas a partir do pensamento de Steiner, bem como demonstrar que as questões sociais são centrais, conforme é entendido aqui, para o desenvolvimento do pensamento antropológico. Desta maneira, acredita-se que, com essas reflexões iniciais, apresentar-se-á uma “sociologia antropológica” que permite o desenvolvimento de um olhar mais holístico para as questões sociais contemporâneas e para as tarefas de seu tempo.

Certo de que o pensamento antropológico se consolidou no Brasil, em especial no âmbito pedagógico, entende-se que há campos pouco explorados e que podem ser muito úteis, tanto para alargar a compreensão da própria Antroposofia, como também do pensamento de Steiner. Isso poderia implicar, por sua vez, o oferecimento de ferramentas analíticas capazes favorecer a compreensão e a atuação na realidade social à luz do conhecimento antropológico. Por isso mesmo, com este artigo, deseja-se dar um passo em direção à construção de uma “Sociologia Antropológica”.

Como salienta Steiner, “a Antroposofia não quer afastar o homem da realidade e conduzi-lo a um mundo irreal, imaginário; pelo contrário, quer procurar uma maneira de conhecimento à qual se abra, de fato, o mundo real” (STEINER, 1994, p. 15).

Para que este artigo esteja coerente com o pensamento antropológico, toda a reflexão aqui apresentada observará as premissas do que Steiner denominou de “Ciência Espiritual”, embora parta justamente dos autores fundantes da Sociologia “materialista e científica”, isto é, do pensamento de Augusto Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Recorreu-se a esses autores com o intuito de apresentar os problemas presentes para o surgimento deste novo campo científico, como também demonstrar que há, em Steiner, pontos de

contato com tais autores, permitindo que se postulem aqui as bases para um pensamento sociológico antropológico.

Desta maneira, é preciso pensar em conceitos agudos e centrais para a Sociologia, caso se pretenda, como fez Steiner em sua teoria do conhecimento, demonstrar a validade de uma “Sociologia Antropológica”. Todavia, é preciso atravessar conceitos necessários, preparando o caminho para, em seguida, utilizar esses mesmos conceitos em uma trilha limpa e pura, portanto, para isso, é necessário paciência (STEINER, 1994).

1. Fundamentos da Sociologia Científica

A Sociologia é datada de fins do século XIX e tinha como objetivos iniciais compreender, explicar e propor soluções para as contradições resultantes do processo de transformação econômica, política, social e cultural que redundavam no capitalismo. A Revolução Industrial alterou a maneira como o ser humano se relacionava com o trabalho, inaugurando o industrialismo. Com a Revolução Francesa, no âmbito político, assistiu-se ao fim do Absolutismo na Europa Central. Ambos os processos foram permeados por mudanças sociais e culturais, revelados por um pensamento social desencantado, científico, iluminista e secularizado, representando uma nova mentalidade humana. Era um novo patamar alcançado pela confiança humana em si mesma, pois, se nos períodos históricos anteriores o conhecimento da realidade social baseava-se em premissas teológicas, na nova ordem social capitalista, a compreensão do mundo deveria ser desencantada¹.

Tais transformações impactaram diretamente na produção e na reprodução da vida humana, isto é, criou-se o moderno proletariado oriundo da divisão entre capital e trabalho, cujo elemento decisivo é marcado pela exploração do trabalho². Houve, também, uma rápida

¹ O que se chama, neste artigo, de desencantamento está vinculado à concepção apresentada por Max Weber sobre o processo de racionalização ocidental.

² É importante destacar que o conceito de exploração do trabalho não é visto como juízo de valor, mas, tão somente, como o desdobramento da separação entre capital e trabalho e disto resulta que o proletariado passa a vender sua força de trabalho nas indústrias nascentes e recebe, como salário, parte do valor produzido por este, enquanto parte maior de sua produção é apropriada privadamente pelo capitalista. Esta é uma formulação sintética observada por Karl Marx em seus estudos.

urbanização e um crescimento populacional vertiginoso nos espaços urbanos, que geraram contradições, como novas doenças, alcoolismo, banditismo, suicídios etc.³ Por outro lado, houve um célere desenvolvimento tecnológico e novos hábitos de consumo e de movimentos artísticos. Fica evidente, nesse processo, tanto um pessimismo, quanto um otimismo em relação às novas condições sociais.

É ponto pacífico, no campo científico da Sociologia, que tais contradições foram decisivas para o nascimento desta. Além disso, é também consenso, dentre os estudiosos da Sociologia, que há, pelo menos, quatro autores considerados formadores da nova ciência: Augusto Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber.

De acordo com Theodor Adorno (2008), a Sociologia originou-se da filosofia de Comte e ganhou força a partir do pensamento de Marx, na reflexão sobre as bases produtivas. Com Durkheim, por sua vez, Adorno (2008) argumentou que os fatos sociais transcendem os fatos sensoriais singulares, tornando-se um objeto social a ser estudado. Por fim, ainda na avaliação de Adorno (2008), Weber acertou ao afirmar que o interesse da Sociologia residiria no ser humano individual.

Ainda no mesmo bojo de Adorno, outro importante intelectual, Michael Löwy⁴, aponta para as três correntes – positivismo (Comte e Durkheim); marxismo (Marx) e historicismo (Weber) – como elementos fundantes e basilares do processo de conhecimento científico das Ciências Sociais.

Desta maneira, ficam evidente as razões da opção de selecionar Comte, Durkheim, Marx e Weber como os fundantes da Sociologia, reconhecendo, ainda, que o campo sociológico não fica circunscrito a esses autores.

O filósofo Auguste Comte (1798 - 1857) é considerado um dos fundadores da Sociologia, ao buscar formular as bases para um pensamento científico sobre as relações sociais e a sociedade e, também, propor formas de intervenção e de atuação para superar contradições. As formulações de Comte receberam grande influência do pensamento

³ Para esse processo, ver: BRESCIANI (1992); ENGELS (2010); PERROT (2009).

⁴ Diretor de pesquisas do *Centre National de la Recherche Scientifique* de Paris.

do também filósofo francês, Condorcet (1743 - 1794), em especial a obra: *Esboço de um quadro histórico do progresso do espírito humano*, cuja tese consistia em que as descobertas da ciência e da tecnologia desempenharam papel preponderante para o ser humano caminhar para uma era de organização racional nos âmbitos sociais e políticos.

Imbuído desse impulso, Comte formulou a concepção na qual a Sociologia deveria ser a ciência que compreenderia e transformaria a sociedade à luz da razão científica. O aspecto central de seu pensamento consiste na compreensão de que a sociedade só poderia ser convenientemente reorganizada por meio de uma completa reforma intelectual do ser humano (COMTE, 1978b). Portanto, seria necessário, segundo Comte, fornecer aos seres humanos novos hábitos de pensar de acordo com as ciências de seu tempo.

Para isso, Comte argumentava que a Sociologia deveria ser vista como uma física social, isto é, que os fenômenos sociais deveriam ser considerados com o mesmo espírito que os fenômenos astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos, submetidos a leis naturais e invariáveis que deveriam ser descobertas⁵.

Por se tratar de uma construção científica, essa nova ciência deveria, segundo Comte, possuir objetos e métodos específicos. Assim, caberia à física social explicar, com o máximo de precisão possível, o movimento geral do desenvolvimento da espécie humana considerando seus aspectos essenciais, ou seja, descobrir os encadeamentos necessários das transformações sucessivas que levaram o ser humano, das primeiras formas sociais à Europa “civilizada” (COMTE, 1978a).

⁵ A reflexão proposta por Comte, na qual a ciência social deveria se utilizar dos instrumentos metodológicos das ciências naturais para compreender os elementos sociais, uma vez que estes teriam critérios válidos e objetivos, é compreendida de maneira crítica por Steiner, sobretudo quando formula as concepções sobre o pensamento inorgânico e orgânico a partir da cosmovisão de Goethe. De acordo com Steiner, a ciência orgânica, que se preocupa com o mundo vivo, deveria ter um procedimento próprio, diferente das ciências inorgânicas, e indo além, que o próprio mundo orgânico deveria ser visto de maneira diferente, pois a compreensão sobre o ser humano e suas relações perpassa outros critérios que não podem ser abarcados e observados da mesma maneira como se compreende o reino vegetal, por exemplo. Para essa discussão mais detalhada, ver Steiner (1984 e 2008).

Do ponto de vista metodológico, os fatos sociais deveriam ser vistos como coisas, isto é, ao sociólogo caberia uma isenção e certa neutralidade frente aos fenômenos sociais, sendo ainda necessário ao pesquisador estabelecer relações mútuas, apreendendo qual a influência que cada ser humano exerce sobre o conjunto do desenvolvimento humano. De tal modo que os resultados dessa observação geral deveriam ser o ponto de partida positivo, pois, segundo Comte, desta maneira seria possível, por meio da previsão científica, descobrir e instituir formas práticas com o objetivo de evitar crises, reformando as instituições que regulam todas as ações sociais (COMTE, 1978a).

Assim como Auguste Comte, seu conterrâneo Émile Durkheim (1858 - 1917) partia dos mesmos pressupostos positivistas. Se por um lado Comte é considerado como fundador da Sociologia, coube a Durkheim aprimorá-la⁶, alçando-a a um patamar científico, delimitando melhor seus objetos e métodos, bem como criando e ministrando cursos de sociologia em universidades francesas⁷.

Para oferecer um recorte mais preciso ao objeto de estudo da Sociologia, Durkheim delimita-o como “fato social”. Segundo o autor, o fato social deveria ser visto como uma realidade independente e preexistente que atua sobre o indivíduo. Ele é coercitivo, exterior e geral. Por isso, a observação deste permitiria ao pesquisador estabelecer leis necessárias para a compreensão social, isentando o pesquisador de suas pré-noções e paixões. Em razão de o fato social ser visto como um fenômeno objetivo, ele poderia ser visto por meio de um distanciamento do pesquisador, garantindo, assim, sua neutralidade, de maneira semelhante, por exemplo, ao físico, que observa e descreve um

⁶ Ao falar de aprimoramento da Sociologia, compreende-se que não se trata apenas de concordância de Durkheim com as premissas comteanas, mas de críticas estruturais, como por exemplo, na crítica à teoria dos três estágios de Comte (1978a), que era, na perspectiva do filósofo, uma espécie de linha evolutiva societária, embora cada sociedade estivesse em um dado estágio. Para Durkheim (2007), cada sociedade deveria ser analisada por si mesma, pois são particulares, nascendo, desenvolvendo e morrendo de maneiras independentes umas das outras. Essa perspectiva de Durkheim, por exemplo, vai ser fundamental para o desenvolvimento científico da Antropologia.

⁷ De 1887 a 1902, lecionou a disciplina Sociologia na *Faculté de Lettres de Bourdeaux* e, de 1902 até sua morte, na *Sorbonne*.

determinado fenômeno da mecânica. Nesse sentido, a Sociologia deveria permitir um olhar para a realidade social que fosse capaz de descrevê-la e classificá-la, segundo critérios neutros e objetivos, pois, desta maneira, seria possível atuar sobre essa realidade, ainda do mesmo ponto de vista científico (DURKHEIM, 2007).

Além do objeto de estudo da sociologia, Durkheim também aperfeiçoa o método inaugurado por Comte. Ao se utilizar de um método comparativo, o sociólogo, na perspectiva de Durkheim (2007), se isentaria de suas concepções de mundo, evitando, assim, realizar análises ideológicas para desenvolver uma correta ciência da realidade. Inspirado pelas ciências naturais, caberia ao pesquisador descartar todas suas pré-noções como fator de se livrar do subjetivismo, fixando-se apenas nos dados sensíveis e objetivos, como elementos isolados e independentes de sua vontade individual⁸.

O que Durkheim buscava com suas formulações, além de um critério de verdade científico-sociológica, era oferecer remédios às anomias sociais, que oriundas do âmbito econômico, incidiam nas esferas jurídicas e morais (DURKHEIM, 1999). Desta maneira, a intenção do autor remete-se à busca em descobrir leis morais nos fenômenos sociais, expressas como o fato social.

Com isso, o remédio para sanar a anomia social partia da necessidade do desenvolvimento de uma solidariedade. Solidariedade que deveria ser científica, resultante dos elos criados entre os seres humanos com a divisão social do trabalho. Esta, por sua vez, gerava um sistema de direitos e deveres ligando os sujeitos uns aos outros, em uma sociedade complexa e multifacetada, onde os sujeitos possuem os mais diversos valores morais individuais.

⁸ Se as premissas científico-sociológicas propostas por Comte podem ser contrapostas à visão de Steiner, em Durkheim também pode ser vista a mesma diferenciação, isto porque Durkheim aponta para uma realidade dos fenômenos sociais que independe das vontades dos sujeitos, todavia, para Steiner, não seria possível o desenvolvimento científico, de compreensão dos fenômenos com o distanciamento da dualidade sujeito x objeto, mas o contrário. Dito de outra maneira, esse “objetivismo” materialista vulgar do pensamento da sociologia positivista é visto de maneira crítica por Steiner.

Assim, conclui Durkheim (1999), apenas a divisão do trabalho poderia oferecer uma base para o desenvolvimento de uma moral científica e positivista, capaz de oferecer respostas às contradições geradas pela própria modernidade. Era como se, na visão de Durkheim, a própria modernidade capitalista, por meio da divisão social do trabalho, teria condições de desenvolver uma tessitura moral e científica, que permitiria entre os seres humanos, o estabelecimento de laços de solidariedade, uma vez que eles perceberiam suas ligações com outros seres humanos, indistintamente de seus valores (DURKHEIM, 1999).

Pode ser dito que essa é a visão fundamental também para uma moral positivista. Os seres humanos se reconhecem como semelhantes e dependentes uns dos outros, por meio do reconhecimento racional e sociológico, de que ele não é um ser autossuficiente e depende do trabalho do outro, independente dos valores morais particulares de ambos os sujeitos.

O que é perceptível até aqui é a forma como os positivistas, Comte e Durkheim, formularam os métodos para o desenvolvimento da sociologia como uma ciência e quais seriam os objetivos dela. Por isso mesmo, a tarefa última da sociologia deveria ser oferecer respostas às crises e contradições geradas pelo desenvolvimento capitalista, não visando a uma superação, mas a uma correção dos problemas delas decorrentes.

De maneira diametralmente oposta, Karl Marx (1818 - 1883), outro autor para o campo sociológico, formulou importante contribuição para o desenvolvimento de um pensamento social crítico, embora não se considerasse um sociólogo como os anteriores. Por isso, é necessário compreender seus fundamentos, sobretudo em razão do objetivo deste artigo, que é apresentar os fundamentos para um pensamento sociológico de Steiner.

Dentre as formulações políticas e filosóficas de Marx, destaca-se, aqui, a contribuição do autor para compreensão da realidade material e social como resultado das ações dos próprios seres humanos, na medida em que estes também são produtos da própria natureza. Essa é a base do fundamento dialético e metodológico de Marx, denominado de materialismo histórico (MARX, 2011), cuja finalidade consistia na

transformação das bases materiais e sociais, por meio de um processo revolucionário levado a cabo pelo proletariado⁹.

Na concepção marxiana, o ponto de partida para a compreensão da realidade social deveria se basear no trabalho em sua dimensão ontológica, ou seja, o trabalho como elemento fundamental e determinante na constituição dos seres sociais. Se por um lado o trabalho é o elemento fundante e que humaniza o ser humano, por outro, no modo de produção capitalista, ele resulta na alienação e estranhamento, como desdobramento das formas de exploração do trabalho cujo fundamento último é a extração da mais-valia, que inverte seu fundamento ontológico, ou seja, desumaniza o ser humano (MARX, 2010, 2011, 2013).

Com isso, um dos pilares da sociologia marxiana está em desvelar as relações de exploração na lógica capitalista, demonstrando que os aspectos essenciais destas estão escondidos sob a aparência da realidade objetiva. Isto é, na lógica capitalista de dominação de classe, a subjetividade humana também se constrói e é construída neste tipo de relação de exploração. Esse fenômeno Marx denominou de ideologia (MARX; ENGELS, 2007).

O que o referido autor postula é o contrário das premissas positivistas, não há separação possível dos mundos objetivos e subjetivos, resultando dessa interação dialética a própria realidade histórica, portanto, o próprio cientista é um sujeito que traz em si os valores de uma dada classe social e seu conhecimento deveria servir a uma práxis.

Dentro do paradigma marxiano, a sociedade capitalista deve ser superada, uma vez que aliena o ser humano da *natureza*, isto é, de sua relação com o mundo sensível exterior e objetos da natureza. Aliena, também, de *si mesmo*, na medida em que é separado de sua própria atividade, de seu trabalho. Aliena de seu *ser genérico*, que significa aquilo que lhe torna ser humano e social, de sua capacidade subjetiva, gerando

⁹ Na perspectiva de Karl Marx, o moderno proletariado continha em si a chave para a libertação das condições de exploração e opressão no modo de produção capitalista, seja pelas próprias condições de contradições internas ao capital, quanto por serem uma força social que nada teria a perder, a não ser seus próprios grilhões (MARX; ENGELS, 2005).

o grau mais alto de alienação, que é a alienação *de outros seres humanos* (MARX, 2010), resultando, portanto, numa completa desumanização.

Com isso, o trabalho sob a perspectiva marxiana, é condição fundamental para compreensão do ser humano e tudo que está ao seu entorno. É o trabalho que é produtor da cultura e das relações sociais¹⁰ e, por meio do próprio trabalho e dos desenvolvimentos de todas as potencialidades deste, que o ser humano poderia ser livre e emancipado.

Por fim, o último autor e não menos importante para consolidação da Sociologia, é Max Weber (1864 - 1920). Este, tal como Comte e Durkheim, dedicou-se, especificamente, à Sociologia como disciplina científica, ainda que as bases teórico-metodológicas sejam opostas.

Em realidade, Weber dialoga diretamente com o pensamento positivista, tecendo críticas a este. Segundo Weber (2002), a Sociologia deveria se preocupar mais com as ações e seus sentidos para os sujeitos. Desta maneira, delimitou o objeto sociológico, por excelência, a ação social, e esta deveria revelar, por meio dos sentidos atribuídos, os nexos causais entre as ações. Por isso mesmo, sua concepção sociológica foi denominada de *sociologia compreensiva*.

De maneira distinta dos autores anteriores, a preocupação maior de Weber é com os comportamentos individuais e não com o social. Nesse sentido, o autor defende a tese na qual a Sociologia deveria observar e buscar, nas condutas humanas subjetivamente elaboradas, as respostas para as questões sociais da modernidade. Por suas premissas, o agente social dá sentido à sua ação e estabelece conexões entre as motivações e a ação em si, de si e dos outros.

Com isso, a ação social revelaria as intencionalidades dos sujeitos, suas motivações, e vontades, nas condutas individuais, que carregavam consigo sentido de um caráter social da ação individual, ou seja, a reciprocidade das ações¹¹. Isto é, a maneira como o sujeito age não é

¹⁰ Para Steiner, o trabalho também possui posição de destaque em sua obra. Pode ser dito, inclusive, que ocupa posição central, conforme é demonstrável no decurso histórico da Pedagogia Waldorf, como por exemplo, com o papel dos trabalhos manuais, como condição vital e pulsante do currículo e da formação humana.

¹¹ Para Steiner, essa relação individual é de suma importância, sobretudo porque os indivíduos possuem impulsos sociais e antissociais e, destes impulsos, quando bem trabalhados, poderiam gerar uma outra forma de organização social.

baseada apenas em seus desejos, mas essas ações são atravessadas por racionalidades, que levam em consideração o sentido que o outro atribui e espera de sua ação. Desta forma, cria-se, socialmente, um sentido das ações individuais (WEBER, 2001, 2002, 2004).

Quando Weber aponta para a ação social como o objeto do sociólogo, isso traz consigo outras dificuldades, sobretudo na dimensão metodológica, porque o recorte realizado pelo pesquisador é sempre limitado, ao mesmo tempo em que não seria possível falar de uma isenção ou neutralidade do pesquisador, como Durkheim argumentou. Weber entende que o pesquisador é um sujeito sempre motivado por seus interesses, mas isso não significa que não seria possível manter alguma objetividade.

Segundo Weber (2001), o cientista deveria desenvolver uma “neutralidade axiológica”, ou seja, uma neutralidade valorativa, pois as ciências sociais deveriam mover-se no mundo factual e não no mundo dos valores e ideais, mesmo que o objeto da sociologia era o sentido da ação social, que parece intrinsecamente subjetivo. Por isso, a ciência deveria criar sentidos entre o racional e o irracional, ou seja, compreender a inteligível conduta humana.

O que se observa, dentro da perspectiva weberiana, é o papel central dos indivíduos para a Sociologia, e mais do que isso, como também os elementos simbólicos e valores individuais podem proporcionar profundas transformações sociais, como o autor demonstrou em sua clássica obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (WEBER, 2004). De acordo com Weber (2004), foram as transformações e as motivações subjetivas proporcionadas pelo advento do protestantismo, seus valores e uma disciplina ascética que modificaram o *éthos* dos sujeitos, e essa mudança de mentalidade é que criou as condições ideais para o advento do capitalismo moderno.

A título de síntese, além das premissas da Sociologia, foi demonstrado que, ainda que cada autor desenvolva caminhos particulares, todos eles se preocupam com o mesmo fenômeno, a modernidade capitalista e suas contradições. De certa maneira, para Steiner, essa preocupação aparece quando o autor se dedica à “Questão Social”.

Portanto, deve ser evidenciado, agora, como muitos dos pensamentos e reflexões desenvolvidas por Steiner proporcionam condições legítimas para anuir sobre uma Sociologia Antroposófica, ou um pensamento sociológico em Rudolf Steiner.

1.1 O balanço da Sociologia e os pontos de contato com Steiner

Conforme visto até aqui, a Sociologia foi o resultado de buscas por respostas às contradições desdobradas da modernidade capitalista e, mesmo com as divergências teórico-metodológicas dos autores fundantes, é possível estabelecer um *corpus* científico sociológico. Pode-se argumentar que a Sociologia possui, como premissas, a busca em desvendar e compreender as “leis sociais” a partir da relação de polaridade, indivíduo e sociedade.

Com isso, os fundamentos de uma sociologia científica apontam para a busca da compreensão de certas leis que estão presentes nas relações sociais e seus dispositivos estruturantes e estruturados, analisando sobremaneira, as bases materiais que constituem uma determinada sociedade. Ao compreender as contradições que emergem do modo de produção capitalista, a Sociologia poderia oferecer respostas, de maneira genérica, para buscar superar as crises e contradições geradas pela modernidade¹².

Rudolf Steiner, como um pensador de seu tempo, também se preocupou com a questão social, dedicou parte de seus escritos e palestras sobre o tema. Sua intenção, conforme se argumenta aqui, era igualmente oferecer respostas às contradições já citadas e, por isso, pode ser observado que, ao longo das obras de Steiner, há uma preocupação constante com a questão social e a dimensão prática da vida¹³. Em razão disso, propõe-se, aqui, um olhar sociológico para o pensamento social de Steiner, compreendendo-o como uma “Sociologia Antroposófica”.

¹² O que implica, por sua vez, reconhecer que, para cada corrente sociológica, o *locus* privilegiado é a coletividade ou o indivíduo.

¹³ Adota-se aqui a seguinte periodização do pensamento de Rudolf Steiner: 1) fase antroposófica goetheanística (1884 - 1901); 2) fase teosófica-blavatskiana (1902 - 1912); 3) fase antroposófica steineriana (1912 - 1925).

Para sustentar o argumento proposto, recorreu-se a obras de Steiner cuja principal temática é a *questão social*. Dentre elas, estão: *Economia e sociedade* [dois artigos escritos para a revista alemã *Lucifer-Gnosis* de 1905 e 1906] (STEINER, 2015); *Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, políticos-jurídicos e espirituais da vida em sociedade* [livro publicado em abril de 1919] (STEINER, 2011); *Três palestras sobre Pedagogia Popular* [três palestras proferidas em Stuttgart, de 11 de maio a 1º de junho de 1919] (STEINER, 2020); *A questão pedagógica como Questão Social* [seis conferências proferidas em Donarch, Suíça, de 9 a 17 de agosto de 1919] (STEINER, 2009) e *O futuro Social* [seis conferências proferidas em Zurique, de 24 a 30 de outubro de 1919] (STEINER, 1986).

Considera-se que, por meio destas obras, seja possível observar uma formulação e o desenvolvimento de um pensamento steineriano da “lei social” ou “questão social”. Recorreu-se a estas, compreendendo que elas possuem escritos de uma “fase intermediária”, de 1905, quando Steiner possuía 44 anos e as demais, de uma fase “madura”, quando ele viu os desdobramentos da I Guerra Mundial, com então 58 anos, em 1919.

A distância temporal e histórica entre as obras pode, por um lado, criar desafios para compreensão de uma linearidade no desenvolvimento do pensamento de Steiner, por outro lado, permite estabelecer pontos de continuidade que possibilitem sustentar a hipótese aqui defendida.

Em 1905-1906, Steiner, ainda que estivesse envolto numa fase teosófica-blavatskiana, tinha como preocupação desenvolver um pensamento antroposófico, isto é, amadurecer¹⁴ a perspectiva de uma ciência espiritual com visão e métodos próprios (STEINER, 2016). Em 1919, com o término da Primeira Guerra iniciada em 1914, o elemento fundamental para o movimento antroposófico, segundo Steiner (2016), era trabalhar com base na realidade, as necessidades anímicas de seus

¹⁴ Na primeira fase de seu pensamento, antroposófica goetheanística (1884 - 1901), já estavam presentes os fundamentos e os pressupostos que Steiner iria desenvolver ao longo de suas obras, marcando, conforme é aqui defendido, uma linha de continuidade de seu pensamento social.

membros (STEINER, 2016). Em meio a esse contexto e, para tentar sanar este ponto, Steiner publicou o livro *Os Pontos Centrais da Questão Social* (2011), passando, em seguida, a proferir palestras com essa temática.

Pode-se dizer que a intencionalidade de formular uma ciência espiritual antroposófica era apresentar outra forma de relação do ser humano consigo, com os outros e com o mundo. Steiner, em suas primeiras obras, apontava que uma epistemologia que partisse de pressupostos falhos levaria a uma distorcida compreensão do ser humano, o que, por sua vez, poderia conduzir a um caminho inimaginável.¹⁵ A eclosão da Guerra e de tudo o que ela representa demonstraria os limites desse pensamento materialista¹⁶.

Deve-se ter em mente que o que Steiner chama de Ciência Espiritual não é mero idealismo especulativo sem base na realidade, mas o contrário, o cerne do pensamento antroposófico vincula-se à dimensão prática e objetiva. Essa formulação deve ser compreendida como o resultado de um pensar voltado à realidade social humana, embora não estacione nos limites materiais e sociais, transcendendo para o âmbito espiritual, que, por mais paradoxal que pareça, retorna às exigências sociais.

O verdadeiro *fruto* da Ciência Espiritual [...] se mostra apenas quando o aspirante à Ciência Espiritual aborda as tarefas da vida prática. Trata-se, portanto, de saber se a Ciência Espiritual o ajuda a assumir essas tarefas com discernimento e, compreensivelmente, procurar os meios e caminhos para soluções (STEINER, 2015, p. 13).

Fica evidente que, em Steiner, há um pensamento social, isto é, uma forma de observar e propor modos de atuação na realidade. Essa

¹⁵ Aqui recorre-se, principalmente, à fase antroposófica goetheanística, conforme expressos nos primeiros seis G.As, e o principal elemento crítico visto nesses livros são os limites em que o pensamento materialista, representado pela perspectiva kantiana, e a saída estaria no sentido apontado pelo pensamento goethiano.

¹⁶ O que se chama aqui de pensamento materialista está embasado nas elaborações das obras de juventude de Steiner, que datam de fins dos anos 1880, quando desenvolveu pesquisas sobre o pensamento científico de Goethe (STEINER, GA 01, 02 e 03).

afirmação traz em si outro aspecto importante, pois, do ponto de vista sociológico, toda formulação leva em consideração crises e contradições de uma dada realidade social. Assim, todas as respostas às exigências sociais resultam, justamente, dos próprios limites intrínsecos das sociedades em que viviam. Com isso, por mais paradoxal que pareça, argumenta Steiner (2015, p. 13), “é justamente pelo fato de conduzir o espírito das almas suprassensíveis que a Ciência Espiritual aguça a compreensão relativa às exigências sociais”.

Se há, portanto, dentro da perspectiva antroposófica ou da Ciência Espiritual, um apontamento sobre as exigências sociais é, em suas obras de maturidade, que Steiner formulou, como é compreendido neste artigo, um pensamento sociológico antroposófico.

Assim como os autores arrolados, Steiner partiu de uma dada realidade social concreta e chegou ao sujeito social, histórica e espiritualmente localizado. Pode-se dizer que o referido autor, também ao observar o modo de produção capitalista, desenvolveu uma visão crítica, argumentando que este igualmente aliena e desumaniza os seres humanos, evidenciando todas as contradições sociais já observadas pelos fundadores da Sociologia, porém dá um passo adiante, ao levar em consideração o âmbito espiritual, compreendendo este não apenas em um sentido ideológico ou como produto das próprias relações sociais.

Em um ciclo de três palestras em Stuttgart, em 1919, Steiner apontou para os limites do modo de produção capitalista e de sua ordem social burguesa.

O ponto central que quero partir é: chamar-lhes a atenção de que está claramente perceptível *o modo como uma cultura, cujo representante foi a ordem social burguesa, entra em rápida decadência*; como por outro lado uma cultura se mostra em sua aurora, cujo representante hoje, como a partir de uma base muitas vezes não compreendida, é o proletariado (STEINER, 2020, p. 17-19).

O que Steiner está querendo chamar a atenção é que, sob a ordem social burguesa, há contradições que impedem que o ser humano desenvolva todas as suas potencialidades, sejam elas materiais ou

espirituais. Em sua visão, o proletariado não possui o mesmo sentido marxiano, mas representa uma força social, um impulso que deseja florescer. Se há uma visão crítica da ordem social, por outro lado, como uma polaridade que se complementa, essa perspectiva não deveria levar ou ser vista de maneira totalmente pessimista, uma vez que, nessa realidade, emergem forças sociais que devem ser bem cultivadas, para que sejam o ponto de partida para uma *cultura de futuro* (STEINER, 2020).

Pode-se compreender que essa cultura de futuro só se realizará, para Steiner, se os sujeitos adotarem uma ética social, na qual sejam espiritualmente livres, para assim organizarem as bases materiais de uma nova forma social.

Steiner, no livro *Os pontos centrais da questão social*, de 1919, apresentou as bases de um pensamento social voltado à vida prática, isto é, uma forma de organização da vida social baseada nos princípios ideais da *trimembração do organismo social*. De acordo com o autor, essa trimembração era composta dos aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais, e deveria ter como finalidade observar e elaborar respostas para os pontos centrais da questão social. Segundo Steiner, “a questão social é tratada como uma questão econômica, político-jurídica e espiritual” (STEINER, 2011, p. 29).

Desta maneira, reconhecer as questões particulares e a autonomia relativa de cada membro levaria ao pensamento correto, que seria capaz de atuar na vida social como uma espécie de práxis. Porém, deve ser destacado que a vida espiritual é, para Steiner, o primeiro aspecto da questão social. “Em primeiro lugar, a questão social é uma questão espiritual” (STEINER, 1986, p. 17). Portanto, não há como, na perspectiva de Steiner, abordar a questão social sem levar em consideração a vida espiritual, e esta deve ser compreendida como um impulso que leva a ações fraternas.

Conforme arrolado no campo sociológico, todo projeto de transformação da realidade parte, objetivamente, de observações críticas da realidade social e das estruturas sociais fundantes. Para Steiner, não é diferente,

A questão social articulada em três questões específicas. Mediante a primeira se indicará o

caráter da vida espiritual no organismo social; mediante a segunda deverá ser observada a relação de trabalho em sua correta integração na vida comunitária; e em terceiro lugar poderá ficar evidente como a vida econômica deve atuar nessa vida (STEINER, 2011, p. 50).

O que se evidencia com essa passagem é uma visão sociológica crítica ao modo de produção capitalista que, do ponto de vista espiritual, forma sujeitos egoístas, uma vez que “o capitalismo, se ele é capitalismo privado, não tem como atuar de outra maneira a não ser egoísta, pois sua essência consiste de atividades egoístas” (STEINER, 2020, p. 35).

O primeiro aspecto da vida espiritual não deve ser confundido e compreendido como uma espécie de ascese individual, mas uma perspectiva ética na qual os sujeitos percebem a si e aos outros como seres também espirituais e que estão em desenvolvimento. Desenvolvimento este que também passa pela melhoria das condições sociais e materiais, que permitiriam, dialeticamente, um desenvolvimento espiritual (STEINER, 1986). Seria, desta maneira, para Steiner, uma forma de ação fraterna e não egoísta.

Já no segundo âmbito, a relação do trabalho e sua integração na vida comunitária se vincula a uma perspectiva crítica e alienante que Steiner tem do trabalho na forma capitalista, a qual o cristaliza como mercadoria, esvaziando sua dimensão espiritual. De acordo com autor (2009), a ciência social observa três conceitos importantes para a estruturação da vida social: mercadoria, capital e trabalho. Se na lógica capitalista a mercadoria é vista como a principal forma de mediação da vida, uma vez que não vivemos sem o consumo de mercadorias¹⁷, estas, por sua vez, cristalizam-se como o trabalho mortificado e executado de maneira alienada quando o ser humano se torna apêndice do

¹⁷ A mercadoria sempre resulta do trabalho humano em interação com a natureza, que pode ser vista sob o olhar de duas formas de valores, valor de uso e valor de troca, sendo a primeira referente àquilo que está ligado à utilidade e sua necessidade social, ao passo que a segunda abstrai sua finalidade, tornando-se apenas um bem passível de ser vendido para geração de ganhos e lucros por meio da extração da mais-valia.

industrialismo. Por isso mesmo, “chegamos ao ponto culminante do efeito das máquinas em que um quarto daquilo que é produzido na terra não é produzido pela vontade humana, mas pelas máquinas. [...] A vontade humana não tem mais sentido para viver na terra” (STEINER, 2009, p. 41).

Seria apenas sob o âmbito espiritual que se permitiria que a vontade humana e toda a potencialidade desta de transformar a vida social possibilitaria que uma nova forma social percebesse a mercadoria como força de imaginativa, o trabalho como inspirativo e o capital como intuitivo (STEINER, 2009). Esses conceitos estão vinculados à perspectiva espiritual livre, baseada na concepção da Ciência Espiritual, que compreende a fraternidade como princípio que rege as trocas e interações sociais. A visão espiritual e fraterna seria, portanto, a antítese da forma egoísta, citada anteriormente.

Nesse sentido, a terceira perspectiva, a vida econômica, seria regida pelos aspectos de um processo vivo, pois, na mesma medida em que o trabalho, o capital e a mercadoria seriam resultados da atuação do ser humano, de maneira positiva, também seriam eles que os desumanizam (STEINER, 2018). O que é vivo pode se realizar das mais variadas maneiras e, em uma sociedade complexa, os trabalhos humanos estariam em uma completa interdependência, que deveria ser vista da perspectiva fraterna. Assim, a caotização da vida econômica e social esconde em si os elementos essenciais da dependência que os sujeitos individuais possuem entre si, bem como uma vida espiritual-cultural da nossa relação econômica (STEINER, 2011).

Os mesmos valores da vida econômica também incidiram sobre a vida política e a organização do Estado e, evidentemente, dos âmbitos jurídico-políticos, portanto, ao olhar para esses âmbitos do ponto de vista de uma lógica capitalista egoísta, o que é perceptível é a caotização derivada desse ambiente espiritual não livre.

Para Steiner, o âmbito político deveria estar regulado pelos mesmos elementos espirituais, pois, desta maneira, seria possível um exercício da igualdade, que só seria alcançada com autogestão, uma vez que, “no interior da estrutura estatal, a vida espiritual cresceu para a liberdade; ela não poderá viver adequadamente nessa liberdade se não lhe for concedida a plena autogestão” (STEINER, 2011, p. 17). Essa

autogestão está relacionada, para Steiner, com a capacidade do exercício pleno da liberdade, na qual os sujeitos percebem não apenas sua própria escolha, mas como isso impacta sobre o âmbito social, e não como normatização de deveres orientados pelo Estado.

Em uma correspondência, Steiner apontou para o elemento crítico a respeito do Estado, entendendo-o como o âmbito essencial do monopólio exclusivo da força e, mesmo numa ordem social democrática, os canhões, força e violência poderão ser utilizados. No limite, toda forma de organização do Estado e seu âmbito jurídico-político está assentado na força física, por um lado, e, por outro, na dimensão econômica que sustenta essa relação.

No entanto, os Estados atuais estão baseados na autoridade e na violência. [...] o Estado, sobretudo a social-democracia, quando tirar suas próprias consequências, fará soar seus canhões. O anarquista individualista sabe que os representantes da autoridade sempre recorrerão, em última instância, a medidas de força. Mas está convencido de que todo ato de força oprime a liberdade (STEINER, 2014, p. 25-26 tradução nossa).¹⁸

Com essa passagem, fica explícito que o Estado, sob a ótica de Steiner, atua de maneira a cercear a liberdade, que, mais uma vez além do âmbito econômico, impediria a liberdade espiritual, compreendida como fundamento da vida humana e social.

Portanto, a partir do que foi demonstrado até aqui, pode ser verificado que Steiner elaborou um complexo pensamento social, tomando como base as contradições da realidade social, tal como os fundadores da “sociologia científica”, e também busca oferecer respostas aos problemas que emergem da modernidade. Nesse sentido, é possível

¹⁸ *Sin embargo, los Estados actuales están basados en la autoridad y la violencia. [...] el Estado, cuando en extremo la socialdemocracia saque sus propias consecuencias, hará sonar sus cañones. El anarquista individualista sabe que los representantes de la autoridad siempre recurrirán, en último extremo, a medidas de fuerza. Pero está convencido de que todo acto de fuerza oprime la libertad (STEINER, 2014, p. 25-26).*

afirmar que há legitimidade em apontar para um pensamento sociológico de Steiner.

Diferente da sociologia materialista, o pensamento sociológico em Steiner estaria atravessado pelo campo espiritual, compreendendo-o para além de uma dimensão subjetiva ou ideológica, alcançando um campo com interseção na realidade objetiva. Por isso, é defendido aqui o argumento de que é lícito apontar para uma Sociologia Antroposófica.

Se é lícito, portanto, apontar que há uma base sociológica que pode ser identificada no pensamento filosófico de Rudolf Steiner, cabe, neste momento, apresentar, ainda que de maneira breve, os fundamentos da Antroposofia ou Ciência Espiritual, a qual procede ao estudo dos processos espirituais na vida humana e no universo (STEINER, 1994b).

É possível argumentar que a Antroposofia é uma ciência que ultrapassa os limites da “ciência comum”, uma vez que busca uma sabedoria – um conhecimento – do ser humano, compreendendo-o como parte integrante do cosmo¹⁹ e, assim, como parte de um mundo também suprassensível. “O conhecimento suprassensível não é simplesmente algo que atende a uma necessidade teórica: destina-se à verdadeira vida prática. É precisamente em virtude da forma característica da vida mental moderna que o conhecimento espiritual constitui um domínio cognitivo indispensável ao nosso tempo” (STEINER, 1994b, p. 17).

Nesta visão, o ser humano é compreendido de maneira trimembrada e quadrimembrada²⁰ e seria, desta maneira, uma forma de conhecer genuinamente o ser humano, bem como a dimensão

¹⁹ Essa é uma reflexão desenvolvida por Steiner ao longo de muitas de suas obras, podendo ser verificada, principalmente, em: *Teosofia, A Ciência Oculta, O Estudo Geral do Homem – A Arte da Educação- I; O ser humano como sinfonia das forças universais*. Em razão da profundidade do tema e do escopo do artigo, não será possível adentrar nos meandros dessa complexa cosmovisão, por enquanto faz-se suficiente apontar as suas premissas.

²⁰ Do ponto de vista trimembrado, o ser humano é visto como possuidor de três sistemas, cabeça, tronco e membros, pode ser também o pensar, sentir e querer, ou até a tríplice composição do corpo, alma e espírito, ao passo que a quadrimembração é vista nos corpos, físico, etérico, astral e eu.

espiritual. Essa avaliação de Steiner resulta, sobretudo, conforme compreendido aqui, das origens filosóficas de seu pensamento. De acordo com o referido autor (2004), “o conteúdo espiritual [corresponde] com o espírito humano individual, com as criações da cultura, da literatura, com as sucessivas convicções científicas, com as criações da arte. O elemento espiritual é captado pelo espírito” (STEINER, 2004, p. 99).

Esse conteúdo espiritual é, para Steiner, um grande campo a ser explorado, como um impulso humano, uma potencialidade a ser levada em consideração. Deve ser destacado que, em Steiner, esse mundo espiritual não deveria ser algo passível de uma contemplação, mas também de conhecimento: “conhecer o mundo espiritual para, segundo este conhecimento, determinar sua participação no mesmo” (STEINER, 2004, p. 100). Enfim, a partir, agora, do conhecimento da dimensão espiritual poderia ser observada a grande finalidade do pensamento humano, a liberdade.

Essa liberdade é compreendida por Steiner como o grande objetivo do ser humano, ao qual se chega pelo método da “autocompreensão”, ou do “autoconhecimento”. Isto porque o ser humano é um ser que se autodetermina e deveria fazer isso em liberdade. O ser humano deveria ser “côncio de que seu pensar, sentir e querer partem de seu “eu”. Toda atividade de nossa personalidade está ligada a esse centro do nosso ser” (STEINER, 2004, p. 104).

Para finalizar momentaneamente essa seção, cabe ainda destacar que a perspectiva antroposófica, como uma polaridade, busca demonstrar como os processos espirituais e objetivos da vida fazem parte de uma mesma totalidade. O ser humano individual também é parte da sociedade, e compreender a dimensão espiritual deste permitiria, na avaliação do autor, uma genuína forma de ação.

O homem não pertence apenas a si próprio; ele também pertence à sociedade. O que se revela não é apenas sua individualidade, mas também a da nacionalidade a que ele pertence. O que ele realiza se origina de sua força, mas também da força plena de seu povo. Com sua missão ele cumpre uma parte da missão de seu povo. O que importa é que seu lugar no âmbito de seu povo seja tal que ele possa fazer valer plenamente a potência de sua individualidade (STEINER, 2004, p. 104).

Portanto, com o que foi brevemente apresentado do olhar sociológico, da formulação sociológica de Steiner e de uma breve caracterização da antroposofia, a partir da compreensão desta como uma forma de atuação prática e objetiva, é possível dar mais um passo em direção às considerações finais, demonstrando a possibilidade de investigar a hipótese de uma sociologia antroposófica.

2. Por uma “Sociologia Antroposófica”

Pelo caminho aqui percorrido, cujo objetivo era demonstrar a licitude de um pensamento sociológico em Rudolf Steiner, verificou-se, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Sociologia, a confirmação da hipótese para uma possibilidade de existência de “Sociologia Antroposófica”.

Na medida em que se desenvolveu como ciência, a Sociologia elaborou seu *corpus teórico* cuja busca era o fundamento último da relação do sujeito com a realidade objetiva por ele vivida. Assim, ao partirem da concreticidade do real, buscavam os sociólogos encontrar “leis sociais” fundamentais que regiam a sociedade capitalista, para, assim, poderem propor uma forma de atuação na própria realidade.

Os positivistas buscavam nos fatos sociais essas leis. A partir destas, seria possível compreender a forma de organização da sociedade capitalista, bem como oferecer respostas racionais e científicas para os problemas por eles observados. Nota-se que há um otimismo, no pensamento positivista, em relação ao método científico, tanto pelo contexto vivido por Comte e Durkheim, quanto pela forma de compreensão e atuação na própria realidade. No limite, buscavam elaborar uma moral científica que permitiria a sociedade moderna viver regida por premissas solidárias, uma solidariedade científica que daria coesão social superando as contradições e a anomia.

Ao mesmo tempo que evidencia um otimismo racional, ao buscar construir uma moral científica, também afirmam, implicitamente, que a realidade capitalista gerava problemas nos diversos campos – econômico, jurídico, político e social.

Essa visão crítica da realidade capitalista foi potencializada pelo pensamento marxiano, cuja premissa era uma completa e radical

transformação na forma de produção e de seus desdobramentos na reprodução da vida social. Dentro deste paradigma, os fundamentos últimos da contradição social capitalista reside na luta de classes, isto é, na contradição entre burguesia e proletariado, que expressa pela relação capital x trabalho a produção de uma desigualdade social resultante da apropriação privada do que é socialmente produzido. Dito de outra maneira, nesta forma de existência real e material, quanto mais riquezas produziam os trabalhadores, mais miseráveis ficavam (MARX, 2010).

A resposta, dentro desta perspectiva, portanto, também reside numa confiança da razão, que permitiria ao moderno proletariado uma identificação de si, por meio de sua classe social fundamental e, com isso, desenvolveria uma consciência que possibilitaria uma atuação na realidade social, que é, por sua vez, produto da própria ação humana.

Esses caminhos abertos por Durkheim e Marx permitiram a Weber buscar compreender os sentidos das ações dos indivíduos, se suas racionalidades advinham de um *éthos* econômico, ou se seriam atravessadas por outros valores. O que Weber identificou, privilegiando os indivíduos por meio de suas pesquisas, foi que a própria realidade social capitalista teve como impulso primordial uma mudança na mentalidade dos sujeitos com o surgimento de uma ética protestante.

Da perspectiva weberiana, os sentidos atribuídos pelos indivíduos às suas ações demonstrariam, além da própria condição de existência real, certas leis sociais, cuja preponderância está no próprio indivíduo e suas diversas racionalidades, sendo essas os elementos primordiais para a configuração de uma realidade social mais ampla.

Por meio do argumento aqui apresentado, considera-se que há um campo a ser explorado no pensamento de Rudolf Steiner a respeito da “sociologia antropológica”. Steiner, ao observar a realidade social, chamando-a de questão social, além de se preocupar com a produção e a reprodução da vida humana, apontava para outro paradigma não observado pelos autores anteriormente citados. Em Steiner, o fundamento para a ação estaria numa “outra” racionalidade, uma racionalidade intuitiva, cujo fundamento reside na ciência espiritual.

Com isso, o olhar para a realidade social não se encerra na dimensão espiritual, extramundana, como algo abstrato, mas retorna

como fundamento de uma ação prática e objetiva, capaz de atuar e transformar a própria realidade vivida.

Pelas premissas desenvolvidas pelo olhar de Steiner para a questão social, também se pode, em sentido profundo, falar de uma transformação revolucionária e radical²¹ da forma de organização da sociedade capitalista.

Portanto, verifica-se que o desenvolvimento de um olhar mais próximo para essa sociologia antroposófica faz-se necessário, pois a Antroposofia não quer afastar o ser humano da realidade, mas, ao contrário, quer procurar uma maneira de conhecimento a qual se abra, de fato, ao mundo real, que é também um mundo espiritual, como uma polaridade complementar. Desta maneira, com um novo campo que se abre, a sociologia antroposófica, é necessário, nesse momento, conforme o pensamento antroposófico, deixar essa reflexão ser digerida com paciência, ser levada para o sono, para voltar a acordar em outros estudos, ainda mais aprofundados, detalhados e sistematizados da Sociologia Antroposófica.

Referências

ADORNO, Theodor. *Introdução à Sociologia*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Os pensadores)

_____. *Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo*. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Os pensadores)

DURKHEIM, Émile. *Da divisão social do trabalho*. 2.ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

²¹ Radical cujo sentido é ir à raiz.

_____. *As regras do método sociológico*. 3.ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Trad. B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social*. São Paulo: Cortez, 1996.

LANZ, Rudolf. *Noções básicas de Antroposofia*. São Paulo: Antroposófica, 1988.

MARX, Karl. *Grundrisse – manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Trad. Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O Capital: crítica da economia política (Livro I)*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Trad. Álvaro Pina. Org. Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

ERROT, Michelle. *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Trad. Denise Bottmann, Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

STEINER, Rudolf. *A obra científica de Goethe*. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1984.

_____. *O futuro Social*. Trad. Heinz Wilda. São Paulo: Antroposófica, 1986.

_____. *Matéria, forma e essência: o caminho cognitivo da Filosofia à Antroposofia*. Trad. Lavínia Viotti. São Paulo: Antroposófica, 1994.

_____. *Teosofia: introdução ao conhecimento suprassensível do mundo e do destino humano*. Trad. Daniel Brilhante de Brito. 4.ed. São Paulo: Antroposófica, 1994b.

_____. *O método cognitivo de Goethe*: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goetheana. 2.ed. Trad. Bruno Callegaro, Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2008.

_____. *A questão pedagógica como questão social*: fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais da pedagogia das Escolas Waldorf. Trad. Luciano Jelen Filho. São Paulo: Antroposófica/Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2009.

_____. *Os pontos centrais da questão social*: aspectos econômicos, políticos-jurídicos e espirituais da vida em sociedade. Trad. Jacira Cardoso e Marco Bertalot-Bay. São Paulo: Antroposófica, 2011.

_____. *Ensayos de ética*. Trad. Pilar Hortelano. Villa Adelina: Antroposófica, 2014.

_____. *Economia e sociedade à luz da Ciência Espiritual*. 4.ed. Trad. Marco Bertalot. São Paulo: Antroposófica, 2015.

_____. *Minha vida*: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. 2. ed. Trad. Rudolf Lanz, Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2016.

_____. *Economia viva*: o mundo como organismo econômico único. 4.ed. Trad. Heinz Wilda e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2018.

_____. *Três palestras sobre Pedagogia Popular*: nova orientação do ensino no sentido de uma vida espiritual livre. Trad. Carlos Lira. Edição bilíngue. São Paulo: Hífen Editora e Círculo das Artes, 2020.

WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. Parte 1. 4.ed. Trad. Augustin Wemet. Campinas: Editora Unicamp; São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Conceitos básicos de Sociologia*. Trad. Rubens Ferreira Frias e Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

A questão social como fundamento da Pedagogia Waldorf: diálogos com o liberalismo igualitário, por uma utopia em construção*

Ana Paula Brito Abreu de Lima**

* Este artigo foi formulado a partir do trabalho de conclusão de curso *A questão social como fundamento da Pedagogia Waldorf: diálogos com o Liberalismo Igualitário por uma utopia em construção*, apresentado ao programa de Pós-graduação em Educação infantil Waldorf, da Faculdade Rudolf Steiner, em 2021.

**Professora da Comunidade Educativa Pomar, em Uberlândia-MG, doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM). E-mail:anaitalima@gmail.com

Resumo

Na Educação Infantil Waldorf, o trabalho humano, especialmente o manual, doméstico e artístico, é vivenciado por professores e alunos, como elemento de suma importância pedagógica. Essa consideração a respeito do trabalho contrasta com a fomentada na sociedade capitalista, o que é apresentado inicialmente neste artigo. Partindo desta constatação, utilizando uma análise textual temática e interpretativa, com a adoção do tipo de pesquisa teórico-bibliográfica e do processo metodológico dedutivo, procura-se: apresentar a importância da imitação, do brincar e, nessas esferas, dos trabalhos primordiais para a Educação Infantil Waldorf; confrontar esses elementos pedagógicos, presentes na educação steineriana, com a realidade do mundo capitalista; abordar ideias e propostas por uma nova ética social, de Steiner, condizentes com os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade e com uma ética dos direitos humanos presentes no Liberalismo Igualitário. A realidade retratada tem o trabalho assalariado como algo que se encontra em seu cerne, impedindo que os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade se concretizem de maneira global em nossas sociedades. Isso foi diagnosticado por Steiner, em sua proposta de Trimemoração do Organismo Social que, apesar de ter sido elaborada no início do século XX, ainda inspira iniciativas capazes de transformar a realidade, como as escolas Waldorf e as associações comunitárias, como a Monte Azul. As iniciativas inspiradas no pensamento de Steiner integram um movimento que contraria, internamente, as bases do sistema capitalista e trazem elementos transformadores da sociedade, consistindo em um projeto de sociedade mais justa, altruísta e solidária.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf; Trimemoração do Organismo Social; Liberalismo Igualitário.

Abstract

In Waldorf Early Childhood Education, human work, especially manual, domestic and artistic, is experienced by teachers and students as an element of paramount pedagogical importance. This consideration of work contrasts with that fostered in capitalist society, which I present initially in this article. Based on this observation, using a thematic and interpretive textual analysis, with the adoption of the type of theoretical - bibliographic research and the deductive methodological process, I seek: 1) Present the importance of imitation, playing and, in these spheres, of the primordial works for Waldorf early childhood education; 2) Confronting these pedagogical elements, present in Steiner's education, with the reality of the capitalist world; 3) Addressing Steiner's ideas and proposals for a new social ethics, consistent with the ideals of Freedom, Equality and Fraternity and with an ethics of human rights present in Egalitarian Liberalism. The reality portrayed has salaried as something that is at its core, preventing the ideals of Freedom, Equality and Fraternity from being realized globally in our societies. This was diagnosed by Steiner, in his proposal to Threefold Social Organism, which, despite having been elaborated in the beginning of the 20th century, still inspires initiatives capable of transforming reality, such as Waldorf schools and community associations, such as Monte Azul. The initiatives inspired by Steiner's thought are part of a movement that internally contradicts the bases of the capitalist system and brings transforming elements of society, consisting of a project for a fairer, more altruistic and solidary society.

Keywords: Waldorf Pedagogy; Threefold Social Organism; Egalitarian Liberalism.

Introdução

A Pedagogia Waldorf, aplicada no Brasil desde 1956, baseia-se no conhecimento do ser humano a partir da Antroposofia, ciência espiritual elaborada por Rudolf Steiner no início do século XX.

De acordo com Rudolf Lanz (2005), sua principal meta é proporcionar à criança e ao jovem o desabrochar harmonioso de todas as suas capacidades, considerando as esferas física, emocional e espiritual do ser humano, com vistas a um desenvolvimento integral. A palavra espiritual, segundo a Antroposofia, deve ser compreendida ou abstraída em seu sentido místico lato, isto é, místico como é denotado no radical da palavra mistério, ou seja, aquilo que não vemos, mas que intuímos existir, aquilo que todas as tradições e culturas respeitam como sagrado.

O lado místico da espiritualidade, na visão de Moggi e Burkhard (2005), é ver a conexão de tudo o que existe no mundo material como sendo de origem misteriosa, sagrada, sutil, ecumênica por excelência, por não se comprometer com nenhuma das religiões, depositárias das veredas espirituais de todos os povos e de todas as épocas. A espiritualidade caracteriza-se por possuir elementos comuns a todas as religiões (amor, respeito à vida, livre-arbítrio, verdade, bondade, beleza, liberdade, igualdade, fraternidade, integração e assim por diante). São leis e princípios inovadores, mas, ao mesmo tempo, antigos, porque são eternos – eternos porque são de natureza espiritual ou arquetípicos, isto é, estão na base de tudo o que sabemos e sentimos como seres cocriadores da realidade.

Neste artigo, o ponto de partida é a apresentação de como, no cotidiano de um jardim de infância Waldorf, encontramos uma atmosfera não compatível com a de desvalorização do trabalho manual, doméstico, artesanal das sociedades capitalistas, cujas peculiaridades da construção histórica brasileira, incluem o racismo e o machismo. Tal realidade contrasta com as práticas da Pedagogia Waldorf, especialmente na Educação Infantil, em que, justamente, esses trabalhos, desvalorizados nas sociedades capitalistas, são considerados primordiais e possuem um status diferenciado. Isso se deve, em grande parte, ao fato de essa pedagogia ser entendida por seu criador, Rudolf Steiner, como base para a transformação da sociedade, integrando uma proposta de Trimembração do Organismo Social.

Nessa proposta, o trabalho tratado como mercadoria seria algo impeditivo para o alcance dos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, que também estão na origem do Liberalismo Igualitário, filosofia política contemporânea fundada no contratualismo kantiano de John Rawls, encontrado nas constituições da maioria dos países ocidentais e nos documentos emitidos por organismos multilaterais, gestados em acordos internacionais. Liberdade, Igualdade e Fraternidade, o lema da Revolução Francesa, assim, continua a pautar a filosofia política e a ética contemporâneas, ao menos no nível das ideias. Ainda vivemos em um mundo repleto de problemas, como a desigualdade social, resultante da concentração de renda, fome, desemprego, pobreza extrema. Vivenciamos, também, epidemias e, agora, pandemia, o que intensifica os demais problemas citados.

No entanto, no interior da sociedade capitalista, um outro tipo de sociedade pode estar sendo gestado, baseado em uma ética social solidária, cujo capital social está sendo acumulado com a ajuda de iniciativas, como as da Pedagogia Waldorf, dentre outras.

1. A valorização do trabalho humano, doméstico, manual e do cuidado como elemento pedagógico na Educação Infantil Waldorf: uma perspectiva anticapitalista?

No livro *Criança Querida: o dia a dia da Educação Infantil*, Renate Keller Ignácio apresenta os fundamentos da Pedagogia Waldorf, aplicados aos Centros de Educação Infantil (CEI) da Associação Comunitária Monte Azul, em São Paulo¹. Segundo a autora, na rotina

¹ A Associação Comunitária Monte Azul, fundada em 25 de janeiro de 1979, desenvolve um trabalho centrado na criança, no adolescente e suas famílias, no bairro que leva o mesmo nome, onde os índices de violação aos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como os de violências praticadas contra eles são bem menores do que os de outros bairros da cidade com características semelhantes. Com componentes semelhantes aos de qualquer outra associação (captação de recursos, cuidado com a capacidade técnica e a formação de seus membros e uma filosofia bem definida para orientar sua intervenção), a Monte Azul atua, por meio de seus membros, em contato permanente com as autoridades locais. Projeto da Associação que visa ao desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos, em parceria com a Secretaria de Saúde da Prefeitura de São Paulo, com participação da comunidade, está sendo aproveitado e ampliado por várias subprefeituras da cidade (CRAEMER; IGNÁCIO, 2008).

da Educação Infantil, enquanto as crianças brincam, o adulto deve fazer algum trabalho útil para a vida do grupo. Pode consertar um brinquedo, costurar uma boneca, ou fazer roupinhas para ela. Pode cozinhar, fazer pão ou bolo. Todos os ofícios primordiais do ser humano devem entrar na sala de aula. Essa concepção sugere que a criança quer vivenciar o adulto como uma pessoa trabalhando, quer imitar esse trabalho, os gestos, a mímica, a dedicação interior (IGNÁCIO, 2014, p.64).

Renate relata que, muitas vezes, fez passeios no bairro com as crianças da creche e, sempre que encontravam alguém trabalhando, paravam para observar. Às vezes, paravam uma meia hora numa construção e as crianças não tiravam os olhos dos pedreiros assentando tijolos, dos serventes mexendo a massa e carregando os tijolos, dos carpinteiros pregando caibros no telhado. No retorno à sala da creche, conta que as crianças iam direto para a areia e imitavam em detalhes o que haviam visto.

Com a finalidade de alimentar essa necessidade das crianças, a educadora lembra que havia épocas em que fazia cestos de palha de milho, outras em que trabalhava com madeira e em outras ocasiões em que fazia tigelas de barro. Nesses momentos, as crianças paravam sempre para observá-la, umas logo queriam ajudar e, quando possível, ela as deixava. Outras apenas ficavam perto e ela sentia que se abriam interiormente para os gestos que ela fazia no trabalho. Logo depois, essas que só observavam, iam para sua casinha, para seu trabalho, conforme a brincadeira. Nem sempre imitavam exatamente o trabalho que haviam visto, mas imitavam, sim, a atitude interior que a professora tinha para com seu trabalho.

Se presenciavam um adulto concentrado e dedicado em sua atividade, elas também brincavam com grande interesse. Mas, quando a professora estava distraída e com muitos problemas na cabeça, as crianças também se agitavam e não conseguiam brincar sossegadas. A partir desse relato, no livro, são apresentados dois aspectos importantes da Educação Infantil Waldorf: a valorização do trabalho e a importância do brincar. A autora baseia-se em Steiner, que considera ser o brincar, para a criança, tão importante e sério como o trabalhar é para o adulto (STEINER, 2013). Ou até mais, Renate faz uma ressalva, após repetir essa afirmação de Steiner, lembrando que

difícilmente encontramos um adulto tão dedicado ao seu trabalho como a criança o é em sua brincadeira. O trabalho é dirigido de fora, pelas necessidades e metas dos adultos. Brincar brota de dentro da criança. Brincando, a criança imita o trabalho, os gestos do adulto. Assim, ela descobre o mundo. Ela vivencia suas leis sem fazer conceitos lógicos sobre elas. Quando ela brinca com água, experimenta como se formam as gotinhas e vê como o sol brilha nelas [...]. Ou faz um barquinho de bambu ou de casca de árvore e fica alegre quando este flutua. Isto tudo para a criança é pura vivência (IGNÁCIO, 2014, p.40).

Podemos verificar pelas passagens acima reproduzidas como a educação steineriana privilegia vivências diretas, pelo brincar livre, do contato das crianças com seres humanos, com o fazer humano, com trabalhos primordiais e com a natureza. E não com tecnologias, computadores, jogos eletrônicos, brinquedos pedagógicos sofisticados ou métodos de ensino que buscam acelerar o processo de alfabetização ou ensino de língua estrangeira já na fase da Educação Infantil. Isso se deve muito a que, para a Pedagogia Waldorf, os primeiros sete anos (primeiro setênio)², ou seja, o período do nascimento até aproximadamente a troca dos dentes, é o mais importante para o trabalho educativo, segundo Steiner (STEINER, 2013). Para ele, as mais belas teorias são

² Segundo a Antroposofia, conforme apontam Stirbulov e Laviano (2015), as fases da vida humana podem ser observadas de sete em sete anos, ou seja, em setênios. A cada três setênios, ocorrem mudanças no caminho da evolução do ser humano. Até os 21 anos, ocorrem a aprendizagem e as experiências no mundo, que nos proporcionarão a bagagem para que, nos 21 anos seguintes, ou seja, até os 42 anos, possamos trocar essas experiências e construir algo com aquilo que acumulamos. A partir daí, iniciamos a atuação no mundo, “ampliando um processo de interiorização e consciência” (STIRBULOV; LAVIANO, 2015, p.27). No primeiro setênio, especialmente, há o início das interações da criança com o mundo que a cerca e, nesse processo, ela assimila todas as experiências que vivencia, sem senso crítico. Portanto, tanto as boas experiências, como as más, são assimiladas, como no caso de uma esponja, que absorve tudo que está ao seu redor, sem diferenciação. E como a esponja, não só absorve o líquido, mas sofre alterações na forma, a partir daquilo que absorve. Assim são as experiências formadoras da individualidade da criança no primeiro setênio, que incluem suas organizações física, vital, anímica (astral ou alma) e o eu (espírito).

inúteis se não pode o professor criar, de modo prático, com base no seu próprio conhecimento do ser humano. A isso estariam mais aptas as pessoas instintivas, capazes de conhecer as crianças por si mesmas, permeadas por um amor natural do que as cabeças repletas de conhecimentos pedagógicos teóricos. Os sentimentos humanos, assim, são objeto de atenção especial na pedagogia steineriana, em um mundo onde o materialismo vem ganhando cada vez mais força.

Steiner entende que, já nas primeiras décadas do século XX, os instintos já não seriam tão seguros para que se vá muito longe com eles, sem um direcionamento desses instintos por parte do espírito³ e lamenta a forma como o materialismo invadiu a civilização moderna, o que se evidencia pela frequente introdução de métodos mecânicos em vez de métodos orgânicos. Steiner irá, assim, propor que se trilhem caminhos opostos a essa tendência de mecanização e materialismo, tão presentes e incentivadas ainda em nossas sociedades capitalistas contemporâneas.

Não se leva em consideração, nesse processo que domina a educação infantil tradicional, que a criança, durante o primeiro setênio, está predisposta a imitar. E que aquela seriedade exigida posteriormente

³ Espírito, segundo o Dicionário Oxford de Filosofia (BLACKBURN, 1997, p.125), vem do latim *spiritus*: sopro, vida, alma, mente. Quando consideramos respostas, pessoas, comportamentos etc. como espirituosas, queremos caracterizá-las como cheias de vida ou animadas. Em termos filosóficos, concebe-se o espírito como o que nos anima: o princípio ou a origem imaterial de onde provém a animação. O espírito de alguém torna-se a alma, a mente ou o ego, enquanto o princípio a partir do qual todos os acontecimentos naturais emanam se torna o princípio animador do cosmo, ou seja, o espírito do mundo. A noção de *Geist* (espírito, em alemão) é a de sopro de vida e, em Hegel, o nível mais alto do espírito, distinto do espírito individual e do espírito social ou político, é o espírito absoluto, para cuja realização se dirige a história mundial. Em Steiner, o termo espírito é usado para se referir ao mundo imaterial, como a origem do mundo físico. Nos seres humanos, o espírito é incorporado no eu, que é o quarto membro do homem quadrimembrado (possuidor dos corpos físico, etérico, astral e eu). Apesar de viver em um corpo físico na Terra, o eu pertence ao mundo espiritual e, por isso, serve como um meio de comunicação entre o mundo físico e o espiritual. É distinto de alma, na qual são registradas nossas impressões, sentimentos e ideias subjetivas. É objetivo e está presente em todos os fenômenos e seres: um reino para o qual a subjetividade humana pode se elevar gradualmente. Essa definição de Steiner encontra-se dessa forma no GA 26 - *Diretivas Antroposóficas - O caminho do conhecimento da Antroposofia - O Mistério de Micael*, escrito entre 1924 e 1925, ainda sem publicação no Brasil e foi compilada por Oort, em seu glossário de termos antroposóficos (OORT, 2012, p.114).

na vida, que envolve o trabalho, é praticada no brincar, cheio de seriedade, para a criança. A diferença, entretanto, entre a brincadeira da criança e o trabalho da vida, considera Steiner, estaria em que, no trabalho da vida, os ajustes às conveniências exteriores do mundo vêm em primeiro lugar. Com o trabalho, entregamo-nos às necessidades do mundo exterior. Mas a criança quer converter em atividade aquilo que parte de sua própria natureza, de sua vida humana.

O processo imitativo implica grande responsabilidade para pais e professores, que são exemplos reais em todos os aspectos. A criança imita não só as ações, os movimentos dos seres humanos que a cercam, mas também sua moralidade. Mas isso não é fácil de compreender e nem sempre é levado em conta pelos educadores no mundo contemporâneo. Steiner (2014) menciona que o conhecimento das ciências naturais, impulsionado nos séculos XVIII e XIX, direcionado para saber como evolui o mundo exterior do homem, trouxe-nos a uma situação comum de dificuldade para atingir a essência humana. Essa foi uma trajetória que resultou em métodos que não favorecem o que ele chama de uma atuação elementar direta de alma para alma. Ele trata a educação como uma arte de educar, que tem a entidade humana, seu vir a ser, seu desenvolvimento, como o material mais nobre e seu objeto como sendo o verdadeiro conhecimento da essência humana. Para conhecê-lo realmente, devemos querer captar, com os olhos da alma, o que se passa entre as pessoas na vida terrena. Steiner reconhece que essa relação não é isenta de simpatias, antipatias, mas se refere à compaixão, que também está presente nessas relações de alma para alma, como o impulso mais importante de toda a moral humana. Antipatias, simpatias e compaixão fazem parte do conhecimento inconsciente do ser humano, que se aprofundou para o subconsciente nesse processo em que nos tornamos menos capazes de atingir a essência humana. Temos de adquirir, então, essa visão anímica.

Partindo da ideia de que só saberemos educar quando soubermos o que atua entre o professor e a criança, Steiner afirma que aquilo que produzimos na criança como professores, penetra profundamente na natureza humana física, psíquica e espiritual. Ele expõe, com exemplos, o que os professores coléricos, fleumáticos, melancólicos e sanguíneos, que não se autoeducam, provocam nas

crianças, refletindo-se em doenças futuramente, quando elas estiverem na fase dos 45, 50 anos.⁴ Isso com o intuito de demonstrar o que se passa entre professor e aluno, entre o educador e a criança, simplesmente pelo fato de ambos estarem presentes, um diante do outro. Ressalta, assim, a importância da autoeducação do professor na relação entre almas de professor e alunos, dizendo que o que vale não é a bagagem intelectual e fórmulas sobre como melhor ensinar conteúdos às crianças, mas se é alguém digno de ser imitado por uma criança. O que aprendemos não tem nenhuma importância para o que somos como educadores de crianças no primeiro setênio. Começa a ter uma certa relevância depois, ao redor dos 14, 15 anos, quando aquilo que o professor aprendeu é exigido pelo jovem, até os 20 anos, segundo Steiner (2015). Depois, estarão diante das outras pessoas com igualdade de direitos, ao atingir a fase adulta.

A imitação, a observação e o exemplo são também os caminhos pelos quais se desenvolve o brincar, conforme apontam as educadoras e pesquisadoras da Pedagogia Waldorf, Stirbulov e Laviano (2015). Pelo brincar, a criança aprende como se manifesta o convívio social, nas suas relações e de variadas formas. Ela vive os diferentes papéis sociais, cria situações e encontra soluções para seus conflitos internos, imitando e participando de situações rotineiras. Por isso, é importante que as crianças vivenciem atividades que integrem o cotidiano que as cercam, como lavar, cozinhar, plantar, usar ferramentas, varrer, arrumar. Esses afazeres, segundo as autoras, desenvolvem o social e atuam na integração corporal, por serem movimentos com propósito.

⁴ A teoria dos temperamentos – melancólico, colérico, sanguíneo, fleumático – que representam os temperos do comportamento humano, remonta a Empédocles, na antiga Grécia, que os relacionou aos quatro elementos naturais - terra, fogo, ar e água, respectivamente. Hipócrates os chamava de quatro humores. Posteriormente, também foram estudados pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), por Wilhelm Wundt (1832-1920), médico, filósofo e psicólogo alemão, considerado um dos fundadores da psicologia experimental e, mais recentemente, pelo psicólogo inglês H. J. Eysenck (1916-1997) (CALGREN; KLINGBORG, 2006). Os temperamentos aparecem em diversos momentos da obra de Steiner, notadamente nas áreas da Educação (Pedagogia Waldorf) e da Medicina (Medicina Antroposófica), e fundamentam a atuação de médicos e educadores.

Além disso, as brincadeiras fortalecem o social pelo estabelecimento, pelas próprias crianças, de acordos e regras definidas, essenciais para que se preparem para a vida adulta. Stirbulov e Laviano (2015) também ressaltam a importância do brincar para o desenvolvimento do pensar, que ocorre por meio da fantasia. No faz-de-conta, a criança revive processos, constrói algo novo e criativo, um verdadeiro exercício de um pensar vivo, pleno de fantasia e imaginação, que são a base do pensar do adulto criativo. O brincar, portanto, é essencial para a criança, revitalizando, trazendo bem-estar, atuando no tato e permitindo a vivência com as leis da natureza em diversos níveis, o que também proporciona à criança uma noção corporal e de que ocupa um lugar no mundo.

Especificamente sobre a questão da criatividade e da fantasia, apontadas por Stirbulov e Laviano (2015), relacionadas ao brincar, Rudolf Lanz, educador que foi um dos pioneiros na implantação da Pedagogia Waldorf no Brasil, estudioso e tradutor das obras de Steiner, resalta sua importância para a vida humana e para o processo de ensino-aprendizagem, que não reduza o universo, nem restrinja o pensamento a um conjunto de leis e fórmulas. Para que essa restrição não ocorra, a vida da criança deve estar cheia de vivências que correspondam a anseios naturais e, para isso, considera ser necessário o contato dos alunos com conteúdos compreensíveis (LANZ, 2003).

Em vez de apresentar às crianças algo que funcione sozinho, a partir de um simples apertar de um botão de aparelhos incompreensíveis, a escola deve oportunizar à criança a vivência de atividades primárias, como panificação, construção de casas, jardinagem etc., bem como das artes e os trabalhos manuais e artesanais, que ocupam, na Pedagogia Waldorf, um lugar de destaque (LANZ, 2003). Não se trata de formar artistas ou artesãos, segue Lanz, mas, sim, de proporcionar aos jovens o contato com vários materiais e inúmeras atividades básicas da humanidade (fiar, tecer, forjar, modelar, esculpir, pintar etc.), possibilitando aos jovens que passaram por essas experiências encararem com respeito o trabalho manual. Em relação à experiência desses jovens, o autor afirma que

sua sensibilidade em relação às qualidades de um objeto ou de uma atividade será aprofundada [...].

Além disso, tais atividades têm uma finalidade mais pedagógica ainda mais imediata: todas elas exigem perseverança e capricho: atua, portanto, de forma decisiva sobre a vontade e sobre o senso estético. As obras produzidas exigem um esforço contínuo e a repetição de muitos movimentos. Ora, a repetição consciente é um excelente treino da vontade. Um aluno que fez um grande tapete, ou esculpiu uma cabeça de pedra duríssima, mais tarde não se assustará tão facilmente diante de um problema que à primeira vista pareça exceder suas forças (LANZ, 2003, p.97).

Os aspectos apresentados até aqui, a respeito da Educação Waldorf, conduzem-nos a algumas reflexões sobre a realidade das sociedades capitalistas contemporâneas, a respeito do materialismo, mecanicismo e da necessidade de se fazer um caminho diferente do que tem sido trilhado. Chama atenção, especialmente, a valorização de um trabalho, manual, doméstico, que a sociedade capitalista tende a desvalorizar. Justamente esses trabalhos que ocupam lugar de destaque na pedagogia steineriana, os manuais, os domésticos, as atividades primárias, como panificação, construção de casas, jardinagem etc., as artes e os artesanais, que, principalmente, na sociedade brasileira, recebem baixa ou nenhuma remuneração (caso do trabalho de mulheres que cuidam de suas casas e famílias, sem receber remuneração ou auxílio financeiro do Estado).

Características peculiares de nosso escravismo, que ainda permeiam as relações de trabalho, e que ajudaram na construção de uma mentalidade que tende a desvalorizar os trabalhos manuais e domésticos⁵, levam muitos pais a se preocuparem em educar seus filhos, desde pequenos, para que adquiram bagagem intelectual ou

⁵ Sobre detalhes a respeito do trabalho manual e doméstico como indigno e, por isso, destinado aos escravos, ver ARENDT (2014), RODRIGUES (2010, p.223), SANTOS(2017), MARTINS(2008) e MELLO e SOUZA(1982). No que se refere ao racismo estrutural como origem da extrema desigualdade social encontrada na sociedade brasileira, ver ALMEIDA(2019), SOUZA(2019). Ver, também, PNAD-2019. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27594-pnad-continua-2019-rendimento-do-1-que-ganha-mais-equivale-a-33-7-vezes-o-da-metade-da-populacao-que-ganha-menos>>. Acesso em: 26/10/2020.

ferramentas, como diz o jargão corporativo capitalista, para serem vencedores no mercado de trabalho. Ser vencedor no mercado de trabalho, nesse sentido, implica uma intelectualização precoce, muitas vezes, considerar o brincar sem a devida seriedade, entendendo-o como uma iniciação da criança ao consumismo de brinquedos e jogos eletrônicos⁶, supostamente educativos, e em considerar trabalhos manuais e domésticos, rotulando-os como atividades destinadas a pessoas pertencentes a grupos e classes sociais subalternos. Esse tipo de visão a respeito da educação e do trabalho banaliza, parece considerar inevitáveis, a disputa individualista e a desigualdade social, além de tolher a criatividade e o agir humanos. Nesses aspectos, estaria na direção oposta à que preconiza a pedagogia steineriana, que estimula a

⁶ As práticas do consumo infantil são entendidas como fontes de desumanização, degradação e alienação da criança, do ponto de vista do materialismo histórico-dialético. Diversos são os recursos utilizados pelo sistema capitalista para esse fim, dentre eles a propaganda, a publicidade, o fetichismo da mercadoria, a atribuição de maior importância na sociedade para o valor de troca em detrimento do valor de uso e, com isso, a supervalorização da mercadoria em prejuízo da humanidade. Essa dinâmica influencia a Educação Infantil, buscando tornar a criança pertencente ao mercado e à produção capitalista. Em especial, a fetichização pode ser compreendida como um elemento central no processo de constituição da criança consumista, vista como elemento principal na organização familiar, influenciadora direta das escolhas das compras dos pais, tanto para o universo infantil, quanto para o consumo doméstico em geral. O espaço escolar, no que concerne ao consumo, torna-se o lugar de aparecer para o outro, momento de tornar públicas as práticas de consumo incitadas pelas mídias, o que perpassa o processo de ensino e aprendizagem, desafiando o trabalho docente (BRAGA DO CARMO, 2015). Observando as políticas educacionais no Brasil, Moreira e Lara (2012) apontam que elas determinam que a criança deve ser estimulada e preparada para o desenvolvimento integral, mas a verdadeira meta dessa concepção está no interesse econômico, ou seja, a criança é vista como um ser que necessita de formação para o desenvolvimento das potencialidades que o capital internacional requer, é capital humano em construção. Sobre a intelectualização precoce, Andrade e Silva (2014), citando Armstrong (2008), aponta a influência forte sobre a Educação Infantil de um entendimento segundo o qual o melhor desempenho na vida acadêmica e no mercado de trabalho estaria vinculado à iniciação cada vez mais cedo das crianças nas habilidades para a alfabetização linguística e matemática. O resultado tem sido uma busca pela organização da Educação Infantil de modo mais parecido possível com a educação no Ensino Fundamental, e, assim, cada vez mais cedo, a Educação Infantil está sendo invadida por tarefas de casa, trabalhos escritos, folhas de exercício, atividades de computador, períodos mais longos nas escolas, menos tempo de férias e outras práticas inadequadas ao desenvolvimento.

autoeducação, o interesse pelo outro, pela arte, pelo agir, pelo sentir e pelo pensar do ser humano⁷.

Seria, com isso, a Pedagogia Waldorf anticapitalista? Se considerarmos a hipótese de que tudo que busca a construção de uma realidade diversa daquela promovida pelo mundo capitalista, no sentido de minorar desigualdades ou concentração de renda, de ser mais altruísta, mais humana, com menos competições, discriminações, talvez possamos dizer que toda iniciativa que busque mudar essa realidade bastante conhecida seja anticapitalista. Ou, pelo menos, não capitalista. Sendo assim, toda iniciativa baseada no humanismo, que atua no sentido de promover a dignidade da pessoa humana, ou de uma ética dos direitos humanos, encampada pelas constituições dos países ocidentais, presente em diversos documentos, oriundos de acordos internacionais, que regem organismos que integram a ONU – Organização das Nações Unidas, também seria anticapitalista e estaria contribuindo para a construção de um mundo mais solidário, bem diferente. Haveria uma utopia em construção, se considerarmos utopia não como um sonho impossível, mas como um projeto de uma sociedade mais justa, capaz

⁷ Para Steiner (2018a), a educação intelectual visa ao que é morto no ser humano, ou seja, visa ao que é material e não espiritual. Corresponde à vontade (o querer que leva à ação) envelhecida. A educação puramente racional impede o desenvolvimento do ser humano integral, pois não atua sobre o sentimento, que Steiner considera como uma vontade viva ainda dormente. Ele propõe, então, uma educação que leve em conta o sentir como mediador, tanto em relação ao querer, quanto ao pensar. Steiner entende que o sentimento é o querer e o pensar ainda embrionários, conhecimento e vontade refreados. Por esse motivo, a educação deve visar a um correto desenvolvimento da vida sentimental da criança, além de não prejudicar o crescimento e o desenvolvimento do corpo físico, muito acentuado desde a infância até o final da puberdade. Para ele, podemos respeitar os dois desenvolvimentos, o sentimental e o físico, quando a criança é ensinada vivenciando a vontade, a linguagem e o agir do adulto que ela imita nos primeiros sete anos de vida, respeita como autoridade no segundo setênio (dos sete aos catorze anos) e passa a estabelecer seu próprio juízo e julgamento no terceiro setênio. O artístico deve permear o bom ensino, segundo Steiner, com o desenho, a pintura, a música, a modelagem. Essas atividades devem fazer parte do cotidiano escolar. Pela sensibilidade artística que lhe é inerente, é possível solicitar o ser humano inteiro, não só a cabeça. A criança que mescla e alterna o artístico com o cognitivo, em tudo o que lhe é apresentado, de acordo com Steiner, no futuro se inclinará a se interessar pelo mundo, com todo o seu ser. Por isso, a educação deve se tornar uma verdadeira arte. O saber deve estar subjacente. Quando a criança é submetida apenas ao ensino racional, que atua somente na cabeça, seu tórax e seus membros não se desenvolvem adequadamente e os instintos animais, que esgotam emocionalmente o ser humano, são despertados, dando lugar, no futuro, a seres egoístas (MUTARELLI, 2014).

de permitir que cada vez mais pessoas tenham condições de viver uma vida boa de acordo com suas concepções próprias de vida boa⁸.

Se atuarmos de acordo com esse ponto de vista, se consideramos a economia como elemento capaz de promover o altruísmo, não o egoísmo, e o trabalho como uma forma de atuação em prol da necessidade social, como propõe Steiner (2018), algo que se encontra também no cerne das práticas pedagógicas Waldorf, em especial da Educação Infantil, com a valorização do trabalho manual, doméstico e do cuidado, colaboraremos para a construção dessa utopia. Na Educação Infantil Waldorf, a criança imita um adulto que deve estar sempre disposto a autoeducar-se, no sentido de tornar-se cada vez mais um ser humano digno de ser imitado. E esse ser humano é aquele que, com liberdade de pensamento, socialmente, busca a promoção da igualdade de direitos e a fraternidade na economia (STEINER, 2018), aspectos da trimembração do organismo social, proposta por Rudolf Steiner, que serão apresentados a seguir.

2. Liberdade, Igualdade e Fraternidade no cerne do pensamento steineriano: a Pedagogia Waldorf e o processo de gestação de uma nova sociedade

Steiner (1995) apresentou seu pensamento a respeito da economia e da sociedade do início do século XX, referindo-se às relações de trabalho como às de uma verdadeira compra e entendia que, em decorrência das condições sociais, o preço pago pelo empresário não faria jus a todos os valores produzidos no processo.

Steiner via a sociedade como um organismo social que, em termos econômicos, adoeceria quando não houvesse equilíbrio orgânico entre o pagar, o emprestar e o doar. Nesse organismo social sadio, também deveria

⁸ Na atualidade, a questão da utopia foi recolocada por Karl Mannheim e Herbert Marcuse. Para Mannheim, o conceito de utopia se constrói em contraposição ao de ideologia: esta liga-se à visão conservadora da sociedade, ao passo que aquela representa a ação transformadora do presente, voltada para a perfeição social. Marcuse enxerga a viabilidade da utopia na realidade econômica e social dos países altamente desenvolvidos, portadores dos recursos materiais para a construção de uma sociedade alternativa. Ele considera isso possível desde que se parta de uma teoria crítica das relações sociais. (SANDRONI, 2016, p.2033). A conotação de utopia aqui mencionada, bem como em outras passagens deste artigo, inclusive no título, é baseada nessas concepções.

haver uma vida associativa sadia, na qual o importante seria arranjar o processo produtivo de tal forma que, em caso de existir excesso de mão-de-obra em determinado campo, as pessoas excedentes fossem transferidas para outro campo. Associações, agindo dessa forma, teriam a incumbência de regulamentar a circulação econômica e a formação de preços, devendo ter as negociações como ponto de partida, sempre, a vida real entre as pessoas. Assim, Steiner acreditava na possibilidade de exercer influência salutar sobre o processo econômico “abrindo campo aos agentes culturais-espirituais livres” (STEINER, 1985, p.83), cedendo-lhes livremente espaço, em que houvesse algo vivo na relação entre homens de espírito livre e “pessoas espiritualmente produtivas” (STEINER, 1995, p.83). Com isso, reforçava suas afirmações a respeito da necessidade de as relações econômicas acontecerem entre pessoas que não fossem obrigadas, por exemplo, a executar determinada atividade apenas em troca de dinheiro para sobreviver, sem que, internamente, existisse uma motivação para realizá-la⁹.

O pensamento econômico de Steiner, portanto, está bastante longe de propor a liberdade econômica em que se baseia o sistema capitalista, ancorado no neoliberalismo¹⁰, e se funda na solidariedade, ou melhor, na

⁹ Em *A Filosofia da Liberdade*, Steiner (2008) apresenta sua visão a respeito da liberdade, na qual o indivíduo torna-se senhor de seu destino, por meio da consciência de ser autodeterminado e potencialmente livre. Essa visão orienta toda a obra do autor.

¹⁰ O teórico neoliberal Friedrich Hayek, especialmente, apresenta uma visão liberal conservadora também classificada como libertária, pois defende seu compromisso com o mercado, que, para ele, seria uma ordem espontânea, não resultante dos desígnios dos homens, mas da evolução da sociedade (BEDIN, 2002), recorrendo a uma noção mais ampla de liberdade pessoal (KYMLICKA, 2006), qual seja: o direito de cada indivíduo de decidir livremente como empregar seus poderes e posses da maneira que achar melhor. Como as pessoas têm direito de dispor de suas posses como preferirem, a interferência governamental, sob qualquer pretexto, seria equivalente ao trabalho forçado – próprio de regimes totalitários, o que seria uma violação de seus direitos morais básicos. Para o pensamento libertário, um Estado mínimo, limitado às funções estritas de proteção contra força, roubo, fraude, imposição de contratos etc. é justificado; qualquer Estado mais amplo violará os direitos das pessoas de não serem forçadas a fazer certas coisas e é injustificado. Portanto, não há nenhuma educação pública, nenhuma assistência médica, transporte, estradas nem parques, pois todos envolvem tributação coerciva de alguns contra sua vontade. O liberalismo igualitário, de Rawls e Dworkin, também enfatiza que uma distribuição justa deve ser sensível às escolhas das pessoas, porém dão preferência à tributação das trocas livres para compensar os desfavorecidos natural ou socialmente (KYMLICKA, 2006). O neoliberalismo, conforme aponta o filósofo brasileiro, professor da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Dejalma Cremonese (2016), constitui-se num movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o Capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (CREMONESE, 2016). Dessa forma, o neoliberalismo individualiza a ética, na visão do professor da Faculdade de Administração e Marketing da Universidade de Essex (Colchester, Inglaterra), Peter Bloom, tornando-nos responsáveis por resolver e lidarmos com os problemas morais advindos da prática neoliberal (BLOOM, 2017).

fraternidade e no altruísmo¹¹. Tem como ponto de partida das negociações a vida real entre as pessoas, valoriza, de forma especial, a participação do espírito, do pensar e da cultura humanos e considera as doações como parte inafastável de uma trindade, envolvendo pagamento, empréstimo e doação. Não há lugar, assim, em seu pensamento econômico, para a discriminação de nenhuma forma de trabalho e nem mesmo para aqueles que vivem de doações, todos com papéis fundamentais no sistema econômico e na trimembração (divisão em três membros) do organismo social, proposto por ele, em que se deve buscar e promover a liberdade ligada ao espírito, a cultura e ao pensamento, a igualdade de direitos (vida estatal-político-jurídica) e a fraternidade na economia.¹²

Quando se trata de duração e espécie, o trabalho, na trimembração do organismo social de Steiner, é um assunto da vida estatal político-

¹¹ Segundo Steiner, as condições históricas fizeram com que o altruísmo surgisse, como exigência, mais rapidamente na área econômica do que sua compreensão no âmbito ético-religioso. Ao contrário da palavra egoísmo, que pode ser encontrada em tempos bem antigos, a palavra altruísmo, com seu sentido de pensar no outro, originária do francês *altruisme*, cuja criação se atribui a Augusto Comte, remonta ao final do século XIX. Com essa observação, Steiner introduz seu entendimento de que a divisão do trabalho, iniciada também no final do século XIX, que modificou as relações de produção e passou a exigir que cada um produzisse para o outro e não para si próprio, tornou a atividade econômica um caminho segundo o qual pessoa alguma tenha de cuidar de si mesma e cuide somente dos outros. Para o autor, dessa dinâmica resultaria a melhor maneira de se cuidar de cada indivíduo. Ele reforça que não seria nem um deus, nem uma lei moral, nem um instituto, mas simplesmente a moderna divisão do trabalho a origem da exigência, na vida econômica atual, do altruísmo no trabalho, na produção de bens. Seria, sim, uma categoria inteiramente econômica. E quanto mais progredir a divisão do trabalho, “tanto menos haverá chance de fazermos algo em proveito próprio; teremos de fazer tudo em proveito alheio” (STEINER, 1995, p.44).

¹² Steiner publicou o livro *Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade* (STEINER, 2018) em 1919, quando esperava que, sob o impacto da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as classes dirigentes estivessem dispostas a rever sua maneira de pensar, de agir e de se organizar socialmente, podendo refletir sobre fatores que levaram ao grande conflito. Steiner envolveu-se pessoalmente nos acontecimentos políticos e sociais na Europa Central entre 1917 e 1922, alertando para as graves negligências e descuidos do mundo capitalista, apresentando caminhos para uma reestruturação que ele chamou de Trimembração do Organismo Social.

jurídica. Nela, cada qual se relaciona com os demais como um igual, pois, nesse âmbito, só se negocia e se administra nas áreas em que todas as pessoas são igualmente capazes de julgamento. Os direitos e as obrigações das pessoas encontram sua regulação nesse membro do organismo social. Na ordem econômica capitalista, entretanto, existe a supremacia do empregador sobre o empregado, o que não contribui para a saúde do organismo social, na visão de Steiner, pois o trabalho não é algo ao qual se possa atribuir um valor como se atribui a uma mercadoria, pois “a forma e a medida segundo as quais o ser humano deve trabalhar pela manutenção do organismo social devem ser regulamentadas com base em suas capacidades e nas condições para uma existência humanamente digna” (STEINER, 2018, p.67).

A trimembração do organismo social talvez possa ser melhor entendida da seguinte forma, utilizando-nos de conceitos próprios das ciências sociais e baseando-nos em reivindicações históricas, conforme apresentado pelo próprio Steiner: o socialismo para a vida econômica, a democracia para a vida jurídica ou estatal, a liberdade ou o individualismo para a vida espiritual. O organismo social “precisará ser constituído socialmente no âmbito econômico, democraticamente no âmbito estatal e liberalmente no âmbito espiritual” (STEINER, 2019, p.21). Esses devem ser, segundo o autor, parâmetros de vida dos adultos que quiserem “educar as crianças para que possam crescer, no mais amplo sentido, nos âmbitos social, democrático e liberal” (STEINER, 2019, p.21).

Para a Pedagogia Waldorf esses serão objetivos que o educador deve buscar alcançar, permitindo que: a criança, dos 0 aos 7 anos (ou até a troca dos dentes), seja aquele ser que imita e repete o que acontece à sua volta, para que desenvolva a liberdade; dos 7 aos 14 anos, sinta a autoridade, para que esse senso lhe seja despertado, constituindo as bases do amadurecimento para a igualdade de direitos; dos 14 aos 21, deve edificar-se com base no amor humano universal por meio do ensino, para que a fraternidade na vida econômica esteja nas almas humanas (STEINER, 2019).

No organismo social trimembrado, assim, será necessário um impulso para o trabalho totalmente diferente daquele de se produzir

bens, pois o que deve motivar o ser humano a trabalhar deve ser o gosto e o amor pelo trabalho. Steiner considera que não será possível alcançar a estruturação do organismo social sem antes encontrarmos os métodos “que levem o ser humano a querer trabalhar, que trabalhar lhe seja algo natural”(STEINER, 2019, p.63). Para ele isso adviria de uma consciência inspirativa, capaz de permitir às pessoas sustentarem conceitos que as façam compreender o organismo social e o papel do trabalho nesse organismo.

Ao propor sua teoria e estratégia da Trimembração do Organismo Social, Steiner avalia que o principal problema a adoecer esse organismo estaria, principalmente, na submissão do membro cultural-espiritual aos demais, ou seja, à economia e ao âmbito político-jurídico. Steiner faleceu em 1925, não chegou a vivenciar a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mas sua análise e propostas parecem ainda ser pertinentes e fazer cada vez mais sentido, uma vez que Liberdade, Igualdade e Fraternidade, o lema da Revolução Francesa, também presentes na proposta de Steiner, continuam a pautar a filosofia política e a ética contemporâneas, ao menos no nível das ideias.

Ainda vivemos em um mundo repleto de problemas, como a desigualdade social, resultante da concentração de renda, fome, desemprego, pobreza extrema. Vivenciamos, também, epidemias e, agora, pandemia, o que intensifica (e se intensifica devido a) os demais problemas econômicos citados. Esse quadro, que sugere um caos em que devemos competir com rivais e inimigos por condições melhores de vida, suscita todo tipo de violência, a exclusão de grupos minoritários, as mais diversas formas de aniquilação do outro, discursos de ódio contra imigrantes, atitudes ditatoriais de governos a serviço do capitalismo, os quais refletem cada vez mais um predomínio insistente do individualismo. Há, com isso, uma corrupção dos valores consagrados como direitos individuais e coletivos, fortemente, após os horrores da Segunda Guerra Mundial.

Diante de toda a realidade adversa, parece haver, entretanto, um sentimento generalizado a clamar por mudanças drásticas e encontram-se materializadas em dispositivos constitucionais da grande maioria dos países, em documentos oriundos de convenções internacionais e, na filosofia política contemporânea, fundam-se no

Liberalismo Igualitário, pensamento baseado em John Rawls e sua teoria da justiça (RAWLS, 2002).¹³

Esse sentimento generalizado a clamar por mudanças estruturais materializa-se, também, em iniciativas e modos de vida que, dentro da sociedade majoritária capitalista, apresentam características que dela se diferenciam em seus fundamentos, como por exemplo, as comunidades indígenas e quilombolas.

Comunidades como a dos quilombos, dos povos tradicionais e originários, apresentam uma característica comunitária, baseada em uma economia de compartilhamento, uma economia de trocas, integrando seus costumes, inerentes a suas culturas, sem o advento, internamente, da propriedade privada da terra, que as diferenciam substancialmente da sociedade majoritária na qual estão inseridas, fundada na economia de mercado e na propriedade privada.

Trata-se de uma organização mais próxima daquilo que o economista brasileiro Paul Singer chamou de Economia Solidária, análoga à organização econômica proposta pelo socialismo utópico, de Robert Owen, Charles Fourier e Saint Simon, cujo modo-de-produção se distingue do capitalista por duas especificidades: a) estimulam a solidariedade entre os membros mediante a prática da autogestão e b) praticam a solidariedade para com a população trabalhadora em geral, com ênfase na ajuda aos mais desfavorecidos (SINGER, 2018).

As comunidades quilombolas e indígenas estão nas raízes da Economia Solidária brasileira e continuam a praticá-la. A Economia Solidária, segundo seu idealizador, pretende ser uma contraposição ao individualismo competitivo que caracteriza o comportamento econômico

¹³ Sobre o Liberalismo Igualitário, vale ressaltar que difere basicamente do Neoliberalismo, por considerar o Estado como instrumento para mitigar as desigualdades indesejadas e promover a equidade vertical, segundo o conceito aristotélico, de tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais. Políticas públicas como o SUS – Sistema Único de Saúde –, no Brasil, são baseadas nessa ética liberal igualitária, por exemplo, ao oferecerem tratamentos específicos aos povos indígenas, dentro desse sistema universal. Mais detalhadamente, ver capítulo específico de minha tese de doutorado *O reconhecimento de grupos como sujeitos de direitos e o Liberalismo Igualitário: uma análise a partir dos povos tradicionais brasileiros* (LIMA, 2018).

padrão das sociedades capitalistas e está presente em diversas iniciativas e organizações, como o MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e demais associações de agricultura familiar, empresas recuperadas e administradas por trabalhadores, cooperativas de coleta de material reciclável e de costura, que praticam a autogestão e não possuem trabalhadores assalariados.

No Brasil, em 2019, estimava-se em 6,8 mil o número de cooperativas responsáveis por quase 400 mil postos de trabalho¹⁴. Os empreendimentos de economia solidária incluem-se entre aqueles que Erik Olin Wright, em seu livro *Como ser anticapitalista no século XXI*, chamou de outros sistemas econômicos que se combinam, tendo o capitalismo como hospedeiro, dando origem a outras maneiras de organizar a produção e a distribuição de bens e serviços (WRIGHT, 2019).

Segundo o sociólogo, que se dedicou a analisar o capitalismo e teorizar uma alternativa a esse sistema econômico, essas maneiras são: as empreendidas diretamente pelo Estado; as inerentes às relações familiares para atender as necessidades particulares de seus membros; as realizadas por meio de redes comunitárias e organizações tradicionalmente chamadas de economias solidárias; por cooperativas controladas e geridas democraticamente por seus membros; por organizações de mercado de caráter não monopolista; por meio de trabalho colaborativo em redes de processo produtivo e muitas outras possibilidades. Segundo Wright, algumas dessas formas podem ser híbridas, combinando elementos capitalistas e não capitalistas; outras são inteiramente não capitalistas e há também as que chegam a ser até anticapitalistas (WRIGHT, 2019).

Na visão de Wright, uma forma de desafiar o capitalismo é a partir da criação de relações econômicas mais democráticas, mais igualitárias e participativas, onde quer que seja possível, nos espaços e

¹⁴ Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2019/07/economia-solidaria-movimenta-cerca-de-r-12-bilhoes-ao-ano/>>. Acesso em: 26/11/2020. Mais uma vez, cito o relato de Ute Craemer, Renate Keller Ignácio e colaboradores sobre a Associação Comunitária Monte Azul, exemplo de associativismo envolvendo educação de crianças, jovens e adultos, medicina antroposófica, entre outras vivências.(CRAEMER; IGNÁCIO, 2008).

nas fissuras que o sistema capitalista complexo deixar desguarnecido. Parece não ser por acaso que os períodos de crise do capitalismo são os momentos em que essas iniciativas mais surgem e se estabelecem (SINGER, 2018). A tarefa de transcender o capitalismo, lembra Wright, assemelha-se à história da transição das antigas sociedades feudais pré-capitalistas europeias para o capitalismo.

Durante a Baixa Idade Média, esclarece o autor, relações e práticas protocapitalistas começaram a emergir, principalmente nas cidades. No início, havia um comércio de caráter mercantil, uma produção artesanal controlada pelas guildas e um sistema bancário incipiente. Tais atividades passaram a ocupar nichos e se tornaram relativamente úteis para as elites feudais. Expandiram-se e, em alguns lugares, corroeram a própria estrutura de dominação feudal como sistema econômico.

Com base no exemplo histórico, Wright entende que atividades econômicas alternativas e não capitalistas, que incorporam relações igualitárias e democráticas, já emergem em nichos onde é possível uma economia dominada pelo capitalismo. Essas atividades crescem, conforme o tempo, tanto espontaneamente como por meio de estratégias deliberadas. Algumas delas surgem como adaptações e iniciativas vindas de baixo, de dentro das comunidades. Outras são organizadas ou patrocinadas pelo Estado, tentando resolver problemas práticos (WRIGHT, 2019).

São tipos de relações econômicas alternativas que constituem o alicerce de uma estrutura econômica cujas relações de produção serão caracterizadas pela democracia, pela igualdade e pela solidariedade. As constatações de Wright também traduzem um descontentamento geral com um sistema em que bens e serviços são geralmente produzidos e vendidos em um mercado com o objetivo de realizar lucro, no qual os meios de produção são de propriedade privada. E o socialismo, em que a troca de bens é motivada pelo acesso a tudo o que é necessário para que os membros da sociedade realizem, na medida do possível e do viável, para a sustentabilidade e florescimento da sociedade, suas capacidades e seus talentos, e tenham vidas plenas, existe dentro e para além do capitalismo.

Nessa linha de pensamento, referindo-se aos empreendimentos de economia solidária, o cientista social brasileiro, pesquisador e professor da Universidade Federal de Pelotas/RS, Antônio Cruz, considera ser necessário que se promova uma acumulação social, especialmente de sua capacidade organizativa e múltiplas esferas da ação social: como movimento social, como corrente utópica, como organização política, inclusive partidária, como rede de interconexões econômicas colaborativas. E, com isso, a construção de um novo padrão cultural de relações humanas, uma nova ética das relações sociais e econômicas que incorpore, efetivamente, o valor da solidariedade, o que ele denomina de acumulação social (CRUZ, 2012).

Ele esclarece que não propõe o apagamento de diferenças e conflitos, mas uma nova cultura de tolerância à diferença, de respeito ao outro, “de regramento igualitário do jogo democrático [...] e de participação ampla, responsável e proativa, de todos, nos processos coletivos” (CRUZ, 2012, p.144). Cruz observa que, embora a acumulação solidária seja um fato, muito provavelmente a maioria de seus agentes não a percebe sob esse prisma e não a projete como um processo de construção de uma nova sociedade. Mas lembra que tampouco os mercadores de Veneza sonhavam com a acumulação primitiva de capital, que, de fato, empreendiam no final da Idade Média (CRUZ, 2012).

Utilizando-nos da Teoria Wrightiana e considerando o Liberalismo Igualitário como uma filosofia política, baseada nos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, que permite o desenvolvimento de atividades econômicas alternativas e não capitalistas no interior da sociedade capitalista, talvez possamos dizer que o mundo estaria caminhando para algo semelhante à proposta de Steiner sobre o organismo social trimembrado, ou seja: o Socialismo para a vida econômica, considerando as propostas advindas da economia solidária, as experiências do cooperativismo, entre outras; a Democracia para a vida jurídica ou estatal, considerando-se que, pelo menos no nível das ideias, a equidade, a participação popular nas esferas de governo e a igualdade de direitos são objetivos da grande maioria das sociedades; o Individualismo ou o Liberalismo para a vida cultural e espiritual, uma vez que a liberdade de pensamento e escolha, ou seja, a autonomia do indivíduo, é algo que se busca desde o Iluminismo e fundamenta o liberalismo igualitário,

estando presente na maioria das constituições dos países ocidentais. Apesar das diferenças teóricas entre muitos dos autores aqui citados (por exemplo, Wright e Singer são marxistas; Steiner e Rawls não), de alguma forma nos ajudam a enxergar os problemas da sociedade capitalista e pensar em alternativas para enfrentá-los. Assim, podemos dizer que fazem parte de um mesmo caminho. Nesse trajeto, as iniciativas de economia associativa, baseadas no pensamento de Steiner, que envolvem a gestão das Escolas Waldorf,¹⁵ seriam partes daquilo que Wright chamou de nichos socialistas no interior do sistema capitalista e colaboram na construção da nova ética das relações sociais, processo denominado por Cruz de acumulação social.

No que se refere à educação, existe, portanto, a necessidade de uma educação que não seja a mera reprodução da triste realidade em que vivemos, marcada pelo individualismo exacerbado, pelo capitalismo predatório e por desigualdades extremas e indesejáveis. A busca por métodos educacionais e fundamentos para uma educação transformadora, baseada na solidariedade e no respeito à dignidade humana, passou a ser foco de profissionais e pensadores voltados para a Educação, desde meados do século XX, refletindo a questão dos direitos humanos, que passou da esfera nacional para a internacional, envolvendo todos os povos e nações. Nesse caminho, encontramos, também, a Pedagogia Waldorf e sua valorização dos trabalhos primordiais, elemento pedagógico que pode ser entendido como fator de transformação social. O trabalho visto como manifestação da vontade humana e como forma de atuação solidária e altruísta de seres humanos livres, não submetidos a uma necessidade de sobrevivência, nem a nenhum outro tipo de imposição, está no cerne das propostas de Steiner para o organismo social saudável. Esse organismo social saudável pressupõe indivíduos autônomos, porém não egoístas ou egocêntricos, mas, sim, altruístas, ambiental e socialmente responsáveis, capazes de pensar, mas também de sentir e agir. Leva a sério os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, que são a base

¹⁵ Sobre as iniciativas de economia associativa baseadas no pensamento de Steiner, ver: Instituto Elo, em: <<https://elo.org.br/>>.; Coolaborar, em: <<https://coolaborar.com.br/>>.; Adigo, em: <<https://www.adigodesenvolvimento.com.br/>>.

para todas as iniciativas inspiradas no pensamento steineriano. E nisso se junta a outras iniciativas, originadas de outros movimentos e filosofias que, como diz Wright, talvez sejam parte de um novo sistema, gestado no interior da sociedade capitalista, que busca a transformação da realidade competitiva, injusta e desigual, típica de seu sistema econômico.

Considerações finais

Iniciei minha narrativa neste artigo apresentando como a Educação Infantil Waldorf considera o trabalho humano, especialmente o manual, doméstico e artísticos, diferentemente de como a sociedade capitalista o (des) considera. Essa realidade tem o trabalho assalariado como algo que se encontra em seu cerne, impedindo que os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade se concretizem, de maneira global, em nossas sociedades. E isso foi muito bem diagnosticado por Steiner, em sua proposta de Trimembração do Organismo Social, que, apesar de ter sido elaborada no início do século XX, ainda inspira iniciativas capazes de transformar a realidade, como as Escolas Waldorf e as Associações Comunitárias, como a Monte Azul.

A maneira como o trabalho doméstico, manual, artesanal e artístico são entendidos, como elementos pedagógicos, transformadores da sociedade, fomentadores da vontade do indivíduo, na Pedagogia Waldorf, contribui para a desconstrução de uma realidade machista, racista e classista. Ajuda na promoção de discussões a respeito de políticas públicas que remunerem as pessoas que se dediquem ao cuidado exclusivo de suas casas e de seus familiares, que reconheçam a importância dessas atividades para a sociedade, colaborando para que os indivíduos tenham mais possibilidade de escolhas. E é, por isso, um elemento de uma iniciativa que integra um projeto de sociedade mais justa, altruísta e solidária, em que também se encontram outras iniciativas, assim como são as baseadas nos ideais liberais igualitários que, da mesma forma que o organismo social trimembrado de Steiner, também se pautam nos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A Pedagogia Waldorf e a filosofia da educação de Steiner, assim, apresentam elementos que só têm a acrescentar ao capital social que se acumula na criação de uma nova sociedade, composta por indivíduos

capazes de pensar, mas também de enxergar o outro com os olhos da alma, ou seja, imbuídos do sentimento de empatia, que levem em consideração o sentir e a intuição e, com isso, possam agir solidária e altruisticamente. Indivíduos que sejam, assim, menos reféns das necessidades e das percepções sensoriais e mais capazes de perceber os outros e o mundo ao seu redor.

Referências

ADIGO Desenvolvimento. Disponível em: < <https://www.adigodesenvolvimento.com.br/>>. Acesso em: out.2020.

AGÊNCIA IBGE Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27594-pnad-continua-2019-rendimento-do-1-que-ganha-mais-equivale-a-33-7-vezes-o-da-metade-da-populacao-que-ganha-menos>>. Acesso em: 26 out.2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Reflexões sobre educação e desenvolvimento humano. *Revista Transdisciplinar: uma oportunidade para o livre pensar*. vol.4, ano 2, n.4, p.29-34, julho/2014. Disponível em: < [http://revistatransdisciplinar.com.br/wp-content/uploads/2018/01/6-%E2%80%93REFLEX%C3%95ES-SOBRE-](http://revistatransdisciplinar.com.br/wp-content/uploads/2018/01/6-%E2%80%93REFLEX%C3%95ES-SOBRE-EDUCA%C3%87%C3%83O-E-DESENVOLVIMENTO-HUMANO.pdf)

[EDUCA%C3%87%C3%83O-E-DESENVOLVIMENTO-HUMANO.pdf](http://revistatransdisciplinar.com.br/wp-content/uploads/2018/01/6-%E2%80%93REFLEX%C3%95ES-SOBRE-EDUCA%C3%87%C3%83O-E-DESENVOLVIMENTO-HUMANO.pdf)>. Acesso em:18 de fev.2021.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

ARMSTRONG, Thomas. *As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEDIN, Gilmar Antônio. *Os Direitos do Homem e o Neoliberalismo*. Ijuí: Unijui, 2002.

BLOOM, Peter. *The Ethics of Neoliberalism: The Business of Making Capitalism Moral*. New York: Routledge, 2017.

CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga do. A apropriação das infâncias pelo capital: entre uma formação humana para a emancipação ou para a alienação. *Anais da Semana de Licenciatura*, Jataí, GO, p. 71 - 81, mar.

2015. Disponível em: <<http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/471/266>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CALGREN, Franz; KLINGBORG, Arne. *Educação para a liberdade: a Pedagogia de Rudolf Steiner*. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

COOLABORAR por um mundo mais coolaborativo e indivíduos mais autônomos. Desenvolvimento de pessoas e organizações. Disponível em: <<https://coolaborar.com.br>>. Acesso em: 12 out.2020.

CRAEMER, Ute; IGNÁCIO, Renate Keller. *Transformar é possível! A Associação Comunitária Monte Azul entre desafios e conquistas*. São Paulo: Peirópolis, 2008.

CREMONESE, Dejalma. *Anos 90: o neoliberalismo no Brasil*. Santa Maria/RS: FACOS-UFSM, 2016.

CRUZ, Antônio. Acumulação solidária – os desafios da Economia Associativa sob a mundialização do capital. *Revista Cooperativismo e Desarrollo*, v. 99. Bogotá: Indesco/UCC, p. 121-147, 2012.

IGNÁCIO, Renate K. *Criança Querida*. O dia a dia da Educação Infantil. São Paulo: Antroposófica, 2014.

KYMLICKA, Will. *Filosofia Política Contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 2003.

LIMA, Ana P.B.A. O Reconhecimento de Grupos como Sujeitos de Direitos e o Liberalismo Igualitário: uma análise a partir dos povos tradicionais brasileiros. 2021. Tese (Doutorado em Filosofia). UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br>>. Acesso em: 20 jul.2021.

MARTINS, Tarcísio José. *Quilombo do Campo Grande: História de Minas que se devolve ao povo*. Contagem: SantaClara, 2008.

MELLO E SOUZA, Laura de. *Desclassificados do Ouro: a pobreza mineira do século XVIII*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MOREIRA, J.A. da Silva; LARA, A.M. de Barros. *Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)* [on-line]. Maringá: Eduem, 2012.

pp. 29-74. Disponível em:<<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MUTARELLI, Sandra Regina Kuka. O querer, o sentir e o pensar de Rudolf Steiner na literatura para crianças e jovens: os atos da vontade. 2014. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OORT, Henk van. *Anthroposophy A-Z: A Glossary of Terms Relating to Rudolf Steiner's Spiritual Philosophy*. East Sussex: Rudolf Steiner Press, 2012.

RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RBA- Rede Brasil Atual. Disponível em: <<https://redebrasilatual.com.br/economia/2019/07/economia-solidaria-movimenta-cerca-de-r-12-bilhoes-ao-ano/>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os Africanos no Brasil*. [on-line]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2010. Disponível em:<<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 8 jun. 2021.

SANDRONI, Paulo. *Dicionário de Economia do Século XXI*. Rio de Janeiro- São Paulo: Record, 2016.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *História da África e do Brasil Afrodescendente*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SINGER, Paul. *Ensaio sobre Economia Solidária*. Coimbra: Almedina, 2018.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STEINER, Rudolf. *Economia Viva*. São Paulo: Antroposófica, 1995.

_____. *A Filosofia da Liberdade*. Fundamentos para uma filosofia moderna. São Paulo: Antroposófica, 2008.

_____. *A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do homem*. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. *A metodologia do ensino e as condições de vida do educador*. São Paulo: Antroposófica, 2014.

_____. *A Arte da Educação – I: o estudo geral do homem – uma base para a pedagogia*. São Paulo: Antroposófica, 2015.

_____. *A Arte da Educação – I: o estudo geral do homem – uma base para a pedagogia*. São Paulo: Antroposófica, 2018a.

_____. *Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade*. São Paulo: Antroposófica, 2018.

_____. *A questão pedagógica como questão social*. São Paulo: Antroposófica, 2019.

STIRBULOV, Sandra; LAVIANO, Rosemeire. *A Arte de Educar em Família: os desafios de ser pai e mãe nos dias de hoje*. São Paulo: All Print Editora, 2015.

WRIGHT, Erik Olin. *Como ser anticapitalista no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2019.

Abrir as janelas do conhecimento: a “história do primeiro dia” na Pedagogia Waldorf

Renan Bastos de Olivas Ferreira Santos*

*Especialista em Ensino Fundamental Waldorf e professor auxiliar na Escola Waldorf São Paulo. E-mail: renan@waldorf.com.br.

Resumo

As crianças são despertadas para as narrativas desde cedo, já que as histórias chegam até elas em vários momentos de interação social. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental Waldorf, as imagens surgem por meio de narrativas, antes de se apresentarem prontas em uma lousa ou em uma ilustração. Na Pedagogia Waldorf, as narrativas são vistas, muitas vezes, como possibilidades de situar o ser humano em seu meio cultural, trazendo um conteúdo que não é explícito, uma realidade ainda moderada que cria um novo sentido às coisas. O presente estudo propõe-se, por meio de uma abordagem qualitativa e como estudo de caso, a analisar o ato de criar e contar a narrativa do primeiro dia de aula do 1º ano de uma instituição de ensino ligada à Pedagogia Waldorf. A história do primeiro dia, que é contada pelo professor de classe e acompanhará a turma durante os oito anos do Ensino Fundamental, é frequentemente uma narrativa com elementos arquetípicos, que tem por intuito expressar essa ligação que está se iniciando. Faz uso de muitas imagens e objetiva vincular a criança pelo sentir, mobilizar para o fazer e despertar a vontade de participar do que está sendo proposto. Visa, também, vislumbrar a trajetória biográfica de uma classe. Para isso, pretende-se analisar o processo de criação dessa narrativa, a experiência do professor, o significado dessa história para o caminho que percorrerão juntos e sua possível importância para a formação do grupo.

Palavras-chave: narrativa; primeiro ano; imagem; Pedagogia Waldorf.

Abstract

Children are awakened to narratives from an early age, as the stories reach them in various moments of social interaction. In the early years of Waldorf Elementary School, images appear through narratives, before being presented ready-made on a blackboard or in an illustration. In Waldorf pedagogy narratives are often seen as a possibility to situate the human being in its cultural environment, introducing non-explicit content, a reality still moderate that creates a new sense of things. The present study proposes, through a qualitative approach and as a case study, to analyse the act of creating and telling the narrative from the first day of school of a 1st year class of an educational institution committed to Waldorf Pedagogy. The story of the first day, which is told by the class teacher and will accompany the class through the eight years of Elementary School, is frequently a narrative with archetypal elements, which aims to express this connection that is beginning. The narrative makes use of many images and aims to connect the child through the heart, as well as to mobilize them to take action and awaken the desire to participate in what is being proposed. It also aims to envision the biographical trajectory of the group. For this, it is intended the analysis of the creation process of the narrative, the teacher's experience, the meaning of this story for the path they will course together and its possible importance for the formation of the group.

Keywords: narrative; first year; image Waldorf Pedagogy

Introdução

Ainda que se trate de manifestações concebidas por meios particulares entre si e com finalidades distintas, historicamente, literatura e escola comungam de um importante papel: a capacidade formativa do sujeito. De acordo com Paulo Freire (2004, p. 31), “formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

Podemos, do mesmo modo, considerar a literatura, levando em conta suas diversas manifestações, como um objeto de estudo capaz de transformar a realidade ao tratar dos pontos de contato com os quais o educando lida cotidianamente, seja por meio de recursos poéticos e formais – responsáveis por consolidar a comunicação humana –, seja por meio dos gêneros textuais.

No emblemático ensaio “O direito à literatura”, de Antonio Candido, o professor e crítico pondera sobre a necessidade de expandir o acesso às manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas como forma de humanizar o indivíduo:

[...] ela (a literatura) é fator indispensável para humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar (CANDIDO, 2004, p. 177).

Com o desenvolvimento da Pedagogia durante o século XX, que contou com avanços no debate sobre educação e, principalmente, com estudos recentes nos campos da Psicologia e do desenvolvimento da aprendizagem, a literatura foi inserida nos currículos escolares com fins distintos. Hoje, entende-se a literatura na escola como uma forma de proporcionar a reflexão crítica sobre questões históricas, sociais e filosóficas – questões sobretudo intrinsecamente humanas, que possibilitam o desenvolvimento de uma subjetividade necessária para compreensão e contemplação do mundo que nos cerca.

Paulo Freire, ao abordar a prática educativa, aponta como uma das tarefas mais importantes propiciar condições em que o educando possa assumir-se como “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (2004, p. 47). De acordo com Candido (2004), a literatura, em paralelo, trata de níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e que podem ser conscientemente assimilados pelo leitor com capacidade reflexiva, para que possa identificar-se com a obra literária.

Assim como a prática educativa, a literatura é uma ferramenta para que o educando, durante esse processo de identificação com a narrativa ou com as construções estéticas de uma obra, por exemplo, possa assumir-se como sujeito. De acordo com Regina Zilberman, cabe ao educador, então,

[...] o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado (ZILBERMAN, 2003, p. 28).

Em paralelo com a pedagogia, a literatura aparece, portanto, como um importante meio de compreensão do mundo e da própria existência, uma vez que possibilita a ordenação das vivências que a criança já teve e a experimentação das possibilidades de vivência que a criança virá a ter. O acesso à literatura na infância – em conjunto com outras artes e meios que trabalham o desenvolvimento da subjetividade – torna-se fundamental para que o indivíduo ganhe repertório em seu universo simbólico. Os conhecimentos intencionais que as obras literárias voltadas às crianças se propõem a construir são, desse modo, meios de acesso e compreensão de diversos bens materiais e simbólicos, sejam eles institucionais/educativos, informativos ou artísticos.

Ressalta-se, aqui, a compreensão de literatura tal como assinalada por Antonio Candido, abarcando possibilidades do texto oral, não apenas o escrito.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 174-5).

A Pedagogia Waldorf, fundada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) em 1919, está comprometida a proporcionar à infância a vivência do lúdico, da imaginação, do brincar livre, da conexão com a natureza e do afeto. Dessa maneira, contar histórias é uma arte e uma ferramenta poderosa para a educação de base antropológica.¹ Respeitando o uso de narrativas adequadas para cada faixa etária e para as distintas etapas do desenvolvimento infantil, o ato de educar com histórias – pelo uso das narrativas tradicionais, os contos de fadas, lendas, mitos e fábulas – nos aproxima de uma linguagem mais lúdica, que é natural para as crianças. Nesse sentido, as histórias se configuram como um importante meio de ensino para os educadores, pois lidam com a linguagem das imagens, tão próxima do universo infantil. Steiner acrescenta:

Na antroposofia, percebemos que algo pode ser expresso de maneira infinitamente mais rica quando, ao invés de trazê-lo na forma de um conceito abstrato, o dotamos de imagem. Uma criança saudável necessita transformar coisas em imagens e também receber imagens. [...] A criança deseja a imagem, quer sentir-se como imagem. Então é mesmo necessário levar em conta que o professor precisa de fantasia, que deve ser artístico (STEINER, 2005, p.32).

As histórias estão presentes em quase todas as disciplinas na Pedagogia Waldorf. O professor cria narrativas para apresentar letras e números, para o ensino de línguas, para introduzir os trabalhos manuais ou mesmo conteúdos de matemática, gramática ou geografia. A

¹ Desenvolvida por Rudolf Steiner, a Antroposofia consiste na perspectiva filosófica e de visão do ser humano cujos princípios alicerçam a Pedagogia Waldorf.

educação não se dá apenas por intermédio de conceitos e informações, mas também por meio de imagens que precedem os conceitos. É pelas imagens – capazes de nos ativar internamente e proporcionar uma aprendizagem viva – que as crianças assimilam o mundo.

Na Pedagogia Waldorf, cada grupo que ingressa no 1º ano tem um professor de classe que o acompanhará durante os oito anos do Ensino Fundamental (em algumas escolas, esse período de tempo pode ser menor), sendo uma figura central no caminho formativo. É o professor de classe que ministra todas as matérias principais na primeira aula do dia, a chamada aula de época ou aula principal. Cada época dura de três a quatro semanas e tem por objetivo o aprofundamento de um tema junto aos alunos.

A relação entre o professor de classe e seus alunos se inicia na “Cerimônia do Portal” (este, muitas vezes, simbolizado por um arco de flores), que acontece no primeiro dia de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um rito de passagem que representa o início dessa nova fase escolar, em que crianças e famílias participam de um momento primoroso e muito delicado, quando os estudantes são chamados pelo nome, um a um, e atravessam o arco de flores ao encontro de seu professor. Após a cerimônia, ao lado do professor, as crianças conhecem a sala a ser compartilhada por eles durante aquele ano letivo.

De acordo com Steiner (2016), o professor deve estar ciente da importância da primeira aula escolar de cada ano, uma vez que, nesse momento, pode emanar algo mais importante do que das outras aulas. Porém, todas devem ser aproveitadas para tornar frutífero o que pode decorrer da primeira. Nesse momento inicial, é recomendado que o professor destaque a importância de as crianças estarem ali, trazendo à consciência de que elas ingressaram na escola. Nas palavras de Steiner:

Será de extraordinária importância os senhores dizerem algo assim: [...] “Hoje vocês não têm ideia alguma de tudo o que aprenderão na escola, mas terão de aprender muita coisa. Por que terão de aprender muita coisa na escola? Ora, vocês conhecem muito bem os adultos, essa gente grande, e terão visto que eles são capazes de fazer algumas

coisas que vocês não sabem. E é para um dia também poderem fazer o que os adultos fazem que vocês estão aqui” (STEINER, 2016, p. 54).

Após esse momento inicial, o professor conta a história do primeiro dia, objeto de análise deste estudo. Trata-se, muitas vezes, de uma narrativa com elementos arquetípicos cujo propósito é simbolizar a ligação entre educador e educando que está se iniciando naquele momento. A história do primeiro dia faz uso de muitas imagens e objetiva vincular a criança pelo coração, mobilizá-la para o fazer e despertar a vontade de participar do que está sendo proposto.

Com seu desejo de ser, as pessoas estabelecem comunicação entre si por meio da linguagem, com seus símbolos e signos. Numa sociedade com seus valores intrínsecos, o ser humano é capaz de manifestar desejos, ideias e sonhos. Se, no processo de alfabetização numa escola Waldorf, o professor parte de uma imagem que aparece dentro de uma história para chegar a uma letra, é possível, também, que uma história expresse a intensidade do elo que está se formando nesse primeiro dia? Qual o impacto dessa narrativa na trajetória biográfica de uma classe? Essas são algumas das perguntas que impulsionaram este trabalho investigativo.

Steiner não se deteve em registrar considerações específicas sobre a história do primeiro dia. Inclusive, há pouco material sobre o assunto, o que impulsionou a realização desta pesquisa qualitativa com entrevistas com professores de classe. O que podemos agregar à importância da elaboração dessa narrativa e de seu conteúdo são as considerações do filósofo sobre a valia de satisfazer a necessidade das crianças por imagens, sobre o equilíbrio entre as forças da memória e da fantasia e sobre a importância da formação do grupo no 1º ano escolar.

1. O autor: impulsos e processos

Em um Ensino Fundamental Waldorf, especialmente no 1º, 2º e 3º ano, existem muitas narrativas criadas pelo próprio professor. Neste momento, pretendemos olhar para o professor autor e contador de histórias em sua tarefa no primeiro dia: a experiência, as inspirações e a

arte narrativa. Para tal análise, foram realizadas entrevistas com duas professoras de classe. As professoras convidadas a participar deste estudo são atuantes em diferentes escolas ligadas à Pedagogia Waldorf, localizadas na cidade de São Paulo – SP. Em tempo, a identidade das entrevistadas será preservada e elas serão aqui referidas como Professora 1 e Professora 2.

Na Pedagogia Waldorf, a construção de narrativas para apresentar alguns temas aos alunos é, também, uma atividade docente. Um exemplo marcante dessa ação é o processo de alfabetização: as letras primeiro ocupam a fantasia em forma de imagens. Conforme Carlgren (2014), o caminho do mundo das coisas para o dos símbolos abstratos deve passar pelo processo que se desenvolveu nas antigas civilizações: passar da escrita por imagens para a escrita com símbolos. Ensinar a partir da imagem e do sentir, não somente a partir do intelecto.

Para Andruetto (2012), as narrativas de ficção reúnem quem fala e quem escuta em um lugar comum, e podem ser construções de mundos de “outro tempo” e de “outro espaço”, “nesse tempo e nesse espaço” em que vivemos.

A ferramenta essencial do professor de classe, nesse caso, é ele próprio: como ser humano em desenvolvimento, o professor atua por meio do seu ser sobre as crianças, que também estão em desenvolvimento. É um caminho de aprendizagem em comum que precisa ser estruturado pelo adulto para incentivar as crianças ao trabalho autônomo.

A narrativa do primeiro dia pode liberar a artesanania das palavras e criar, assim, imagens de algo que não existia para se ligar ao mundo real. A criação nasce do particular, com o foco no pequeno que pode alcançar o mundo, e se condensar em imagens que reverberam mensagens sobre a condição humana.

Entretanto, o professor autor que olha para sua experiência e propõe criar, a partir do pessoal e do subjetivo, uma experiência imaginativa pode encontrar aí uma boa fonte de inspiração. O educador tem a possibilidade de descobrir suas próprias imagens subjetivamente e as transformar em palavras, o que podemos perceber por meio depoimento de nossa entrevistada, quando questionada sobre o processo criativo e os seus impulsos internos e externos:

Na história de apresentação das letras, com a Paula e o Beбето², eu trouxe o meu mundo para as crianças, as minhas vivências. Você tem que trazer veracidade para as crianças, elas percebem se é verdadeiro ou não. Você não pode criar uma coisa e não se identificar com aquilo, não vai surtir efeito para as crianças. O Gimli³, na história do primeiro dia, precisava fazer sentido para mim para que fizesse sentido para eles – se eu acreditava no Gimli, as crianças também acreditavam. (Professora 2, relato verbal).

Dessa maneira, podemos considerar que a elaboração do professor torna o conteúdo vivo, a partir do momento em que ele busca a narrativa em si próprio, em suas vivências pessoais, em seus medos, em suas peraltagens e assim por diante, pois o que é real tem vida. Cada um que receber essa narrativa se apropriará dela. Essa experiência também é relatada pela outra entrevistada.

A história me veio inteira na cabeça, uma ideia completa. Porém, um ponto importante é preencher a vida de experiências. Sempre que você pesquisa algo com profundidade você consegue transformar em imagem. Não surge do nada, você tem uma busca que te leva a pesquisar e se interessar por aquilo. E, de repente, aparece. Acho que isso é fundamental quando você vai escrever a respeito de tudo – todas as suas experiências e principalmente, no meu caso, a natureza. Natureza de qualquer tipo: flora ou fauna. Os animais trazem para a gente histórias lindas, principalmente as histórias pedagógicas. Estar sempre atento ao seu redor traz um colorido especial para que você, em algum momento, transponha tudo para a escrita. (Professora 1, relato verbal).

É possível reconhecer, nesse depoimento da Professora 1, uma aptidão para sacralizar os elementos no ato de criar uma narrativa, trazendo um novo sentido, dando um novo significado às coisas, aos

² Personagens criadas pela autora.

³ Personagem criado pela autora.

objetos. Além disso, percebemos a necessidade de rememorar sua própria natureza, caminhar e contemplá-la em uma constante busca pela inspiração. Entretanto, devemos destacar o fato de que não temos de encarar esse processo de maneira angustiante, entendendo ser necessária a criação de obras-primas poéticas. As narrativas podem ser muito simples. Sobre isso, Steiner (2005) acrescenta: o que tem um grande efeito nas crianças é o esforço e o trabalho interior do professor ao se dedicar à tarefa de construção da narrativa.

2. A obra: abrir as janelas do conhecimento

A narrativa do primeiro dia é uma história arquetípica, que vincula os professores a seus alunos. Manifesta que, a partir daquele momento, de alguma maneira, o caminho do professor e o caminho das crianças estão se entrelaçando. Pode ser vista como uma passagem, um rito, uma transformação. Construída a partir do sentimento do professor para seus alunos, trata-se de uma história que vislumbrará a trajetória biográfica de sua classe.

Na psicologia analítica, desenvolvida por Carl Jung, o conceito de arquétipo refere-se às imagens primitivas que se manifestam como estruturas psíquicas quase universais (uma espécie de inconsciente coletivo, em linhas gerais), desde os primórdios do ser humano, e se expressam por meio de uma linguagem simbólica. Segundo Gil (2007), a história do desenvolvimento infantil está povoada de símbolos. Os primeiros signos produzidos pela humanidade são igualmente repetidos pela criança ao emitir sons primordiais, traçar rabiscos e começar a expressar uma linguagem.

Desde os tempos mais remotos, a sabedoria popular era transmitida oralmente, por meio de histórias que continham muitas imagens. Dentre essas histórias estão os contos de fadas, autênticos contos da sabedoria popular e cuja origem não é possível precisar. Segundo o psicólogo austríaco Bruno Bettelheim (1980), o conto de fadas tem um efeito terapêutico, uma vez que a criança encontra uma resposta às suas dúvidas por meio da contemplação do que a história parece causar sobre seus conflitos pessoais nesse momento da vida.

Para Steiner (2014), os contos de fadas são narrativas portadoras da história espiritual da humanidade – heranças de nossos antepassados que estiveram presentes na tradição oral dos povos e carregam em si grandes conhecimentos sobre a vida, a natureza e a morte. Essas histórias são repletas de imagens primordiais.

Na Pedagogia Waldorf, os contos de fadas aparecem no Jardim de Infância e durante o primeiro ano, quando um bom tempo é dedicado à narrativa dessas histórias. A pedagogia antroposófica vê nessas histórias um importante meio de educação disponível para os professores. Os contos de fadas são indicados no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental, pois fornecem o alimento anímico a essa etapa de desenvolvimento das crianças. As histórias atuam sobre o Sentir⁴ e têm grande importância tanto para a formação ética e moral dos indivíduos, como para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação.

A história do primeiro dia traz em si muitas qualidades dos contos de fadas, como, por exemplo, a possibilidade de despertar nas crianças a virtude da coragem para vencer seus medos, uma vez que o que se inicia naquele primeiro dia é algo novo e intenso – um desejo de abrir as janelas do conhecimento e superar a ignorância. Como colocado por Steiner (2016, p. 55), “é para um dia também poderem fazer o que os adultos fazem que vocês (as crianças) estão aqui (na escola)”.

Segundo Menéres (2013), os contos de fadas – e me permito incluir aqui as histórias do primeiro dia – podem despertar na criança a virtude de aceitar as pequenas decepções que encontra em seu dia a dia, pois, de maneira semelhante ao que acontece nessas narrativas, o seu esforço individual para ser melhor há de ser recompensado. Nas palavras da autora: “No seu íntimo, ela entende muito bem que as histórias maravilhosas são irreais – mas não as aceita como falsas, na medida em que descrevem, de modo imaginário e simbólico, os passos

⁴ A Pedagogia Waldorf favorece ao ser humano um desenvolvimento que contempla o Pensar – para que o indivíduo construa um pensamento claro –; o Sentir – possibilitando um sentimento que estabeleça relações saudáveis – e o Querer – para que consiga agir e atuar sobre o mundo. Essas capacidades se desenvolvem e se relacionam de formas diferentes em cada período da vida.

do seu crescimento” (MENÉRES, 2013, p. 2). Ainda, ambas as narrativas trazem um conteúdo que não é explícito, uma realidade ainda moderada.

Como apontado anteriormente, os contos de fadas e a história do primeiro dia se relacionam de diferentes maneiras, inclusive por sua estrutura, que começa com a apresentação dos personagens e um convite para adentrar um lugar sem lugar, um tempo sem tempo.

É possível destacar ainda a narrativa em diálogo com a palavra-imagem, já que a história do primeiro dia pode se transformar em um desenho de lousa. Steiner, muitas vezes, destaca a importância de imbuir elementos artísticos e beleza em cada lição. As histórias e os desenhos que as acompanham se instalam profundamente nos alunos. Para alguns, trata-se de outra maneira de aprender, além do raciocínio lógico e de palavras. O giz e a lousa podem ser boas ferramentas para levar à vida sentimental das crianças os conteúdos curriculares, criando-se uma aula pictórica.

As educadoras entrevistadas para esta pesquisa apontam que o desenho de lousa é muito importante para preencher com beleza estética o conteúdo das narrativas, em especial a narrativa do primeiro dia.

Um recurso muito importante, junto com a história do primeiro dia, é o desenho de lousa. É fundamental que você tenha um desenho de lousa que condiga com a história e no qual as crianças consigam se enxergar. Então fiz o desenho de uma floresta, um rio, um barqueiro e as crianças brincando comigo no jardim do castelo. Conforme as professoras de matéria entravam na grade dos alunos (porque elas entram aos pouquinhos), apareciam no desenho e eu não falava nada. Eles começaram a perceber que o desenho ia crescendo, porque ficou o ano todo na lousa.⁵ (Professora 2, relato verbal)

⁵ O desenho permaneceu o ano todo à vista dos alunos, ocupando uma parcela da lousa de modo que a professora pudesse utilizar o espaço restante dessa ferramenta pedagógica de acordo com suas necessidades.

Como relatado pela entrevistada, os alunos muitas vezes não podem deixar de olhar para a lousa, procurando se há algo novo no desenho – isso devido à escolha de deixar o desenho que ilustrou a história do primeiro dia durante todo o ano à vista.

A narrativa aqui em questão apresenta algumas singularidades que a difere de outras histórias contadas às crianças. Andruetto (2012) afirma que os autores devem trazer nos seus escritos as vozes das crianças e o universo cotidiano, podendo, também, tratar intencionalmente das desordens que estas enfrentam diariamente. Às nossas entrevistadas, foi perguntado o que, na opinião delas, não deve faltar nessa narrativa que inaugura essa longa jornada.

A história precisa ter a figura de um adulto, esse ser que traz a sabedoria, a quem eles irão seguir e por quem serão guiados. A criança nunca pode estar só nessa jornada porque ela ainda não tem a capacidade de se imaginar só – isso pode trazer medo. [A narrativa] precisa também de crianças, que chamam muito a atenção dos alunos, e uma situação amorosa. É interessante colocar os temperamentos de alguma maneira, seja através de cores, através de pedras ou flores diferentes. A gente está reunindo temperamentos diferentes e, assim, eles se sentem todos representados, formando um único grupo com qualidades tão diferentes e tão importantes. [É necessário] também, ter sempre algo que leve as crianças a perceberem que estão passando de uma fase para outra, como o desafio de atravessar um rio; esse momento em que deixam algo e seguem – e aonde vão é muito interessante, é onde se abre todo um mundo especial. O adulto traz proteção, conhecimento e aventuras – tem que ter aventura, pois as crianças adoram. A conquista da aventura é uma festa no coração das crianças. São tantas possibilidades... (Professora 1, relato verbal).

A história precisa de um elemento mágico e da vontade de a personagem encontrar as crianças. Ela deve olhar para as crianças e perceber que algumas

delas já têm um brilho no olhar, que seguirão juntas. No jardim há muitas crianças, mas não são todas que estão prontas. A criança do primeiro ano é diferente das demais – o olhar e o brilho dela mudam. Ela está pronta para o primeiro ano. Você consegue enxergar essa maturidade, não é? Isso precisa estar claro ali [na narrativa]. Acho interessante também haver um perigo para que enfrentem com a ajuda da professora e sintam-se confiantes. E quando a personagem embarcar ou chegar a algum lugar – no meu caso, foi a um castelo –, você tem que pintar esse lugar como algo incrível. Quanto mais adjetivos, melhor; um reino de sabedoria, com salas mágicas e todos esses baús com muitos tesouros que você vai desvendar junto com as crianças. Eu incluí também as professoras de matéria – elas estão ali como fadas que guardam os oito baús [em referência aos oito anos do Ensino Fundamental]. (Professora 2, relato verbal).

2. A recepção: trajetória biográfica de uma classe

Segundo Cajaiba (2014), não é possível abordar uma apreciação artística sem levar em conta a recepção, o olhar de quem está observando e escutando. Na década de 1970, o pesquisador alemão Hans Robert Jauss se ocupou do tema ao formular a Estética da Recepção, que aborda a perspectiva do receptor no campo da literatura. Para o teórico alemão, o resultado de uma obra estaria sendo produzido por quem a aprecia, e não por quem a produziu. Jauss (apud ZILBERMAN, 2008), considera que, entre a obra e o leitor, estabelece-se uma relação. O leitor interage com a obra a partir de suas próprias vivências anteriores, isto é, ele carrega consigo uma bagagem cultural de que não pode abrir mão e que interfere na recepção de uma criação literária particular.

Deste modo, olhando para nosso objeto de estudo – a história do primeiro dia – e levando em conta as reflexões da autora sobre a teoria da recepção, em que “nenhum leitor fica imune às obras que consome” (ZILBERMAN, 2008, p. 93), podemos considerar que temos,

na arte de narrar, uma forma de compartilhar a complexidade humana, aprender por meio da arte e produzir imagens. Mas pode a história do primeiro dia contribuir no processo de dar forma ao desenvolvimento da aprendizagem?

A narrativa sobre a qual nos debruçamos aqui tem, como vimos, um valor para o autor, mas ela é recriada no âmbito da recepção, nesse momento anímico do segundo setênio⁶, em que o aluno pode trazê-la para a “interpretação”. O texto, narrado ou lido, não é fechado; ele apresenta lacunas preenchidas pelo leitor/ouvinte. Nesse sentido, as crianças assumem o papel de coautoras do texto, e é na recepção da história que ele ganha vida. Uma situação envolvendo a recepção é compartilhada por nossa entrevistada:

Uma coisa muito interessante é que eu tenho várias crianças que cavalgam de verdade, algumas completamente apaixonadas por cavalos. Já vieram assim, não é que minha história os tenha tocado dessa maneira. Acontece que, por essa paixão que elas já traziam, porque desde muito pequenas tinham esse contato, a história os tocou de outro modo muito especial, porque, para eles, aqueles cavalos da história os faziam indagar: “Como assim? Ela está contando uma história de algo pelo que eu sou apaixonado!” [em referência à sua história do primeiro dia]. (Professora 1, relato verbal).

O trecho acima é um exemplo de como a narrativa pode vincular as crianças pelo sentimento, ainda que de forma ocasional, e ser o início de uma relação de apoio e afeto entre estudantes e professor.

Um dos principais objetivos do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola Waldorf é a conquista de bons hábitos (levantar a mão, esperar sua vez, ter a percepção do outro etc.) e a formação do grupo. A formação e solidificação do grupo se faz muito importante, uma vez que, a partir desse momento, um conjunto de crianças – e consequentemente de suas famílias – permanecerão juntas ao longo de todo o Ensino Fundamental. Ao lado delas, estará seu professor de

⁶ Período do desenvolvimento humano que se estende dos sete aos catorze anos.

classe, adulto que assume a referência para a criança na escola. A vivência comum, as tarefas e o esforço coletivo, desde o 1º até o último ano, podem construir profundas relações entre todos os membros dessa comunidade. Uma das hipóteses, no início desta pesquisa, foi analisar a relação da formação do grupo com a história do primeiro dia.

A história tem uma importância na formação do grupo, pois permanece [com os estudantes] e reverbera no coração deles durante um tempo, não é? O fato de o desenho [de lousa] estar ali o tempo todo é um lembrete disso. Nesse desenho, as crianças estavam todas brincando juntas; não há uma criança sozinha, elas estão interagindo. E a professora estar lá, observando, pode ser muito significativo. A história é um elemento simbólico tão forte que você pode usá-la depois, em momentos específicos, como aconteceu agora que a classe fez uma passagem [mudança de professor de classe no Ensino Fundamental II] – eu resgatei a história, porque ela traz confiança para as crianças. (Professora 2, relato verbal)

As narrativas podem agir nos alunos de forma a propiciar novas situações sociais, novos encontros baseados na simpatia das crianças. “A imagem aponta para algo futuro que, por sua vez, atinge o presente” (STEINMANN, 2006, p. 5).

Considerações finais

Podemos afirmar que, entre os autores apresentados nesta monografia, há uma consonância de que a narração de histórias na infância é uma importante ferramenta para a educação escolar e fortalece o elo entre alunos e professores, podendo enriquecer todo o processo de aprendizagem. Considerando a importância atribuída por Steiner às artes em geral e, principalmente, às narrativas geradoras de imagens para a formação da criança, este estudo se dedicou a analisar a história do primeiro dia.

A história do primeiro dia consiste em uma narrativa arquetípica, e mostra que está se iniciando um processo de ligação entre professor e

alunos. Pode ser vista como uma passagem, uma transformação, e faz uso de linguagem simbólica. Os símbolos ficam guardados na nossa memória afetiva e nos permitem reter a certeza do pertencimento. Dessa maneira, é possível ao professor facilitar a comunicação com as crianças, trazendo clareza por meio de uma apresentação lúdica e ajudando as crianças a se prepararem, de maneira gradual, para o universo adulto.

Ademais, na Pedagogia Waldorf, a presença da arte como mediadora do processo pedagógico e do professor de classe como figura central resultam no caminho da imagem para a palavra. Ensinar a partir da imagem e do sentir, e não somente do intelecto, consiste em uma importante ferramenta para os processos de aprendizagem e transposição didática.

A partir deste estudo, notamos as profundas aproximações entre os contos de fadas e as histórias do primeiro dia. Além de sua estrutura e ambientação, assemelham-se pela possibilidade de despertar nos alunos virtudes e sentimentos que os mobilize internamente, que os fortifique e os prepare para lidar com problemas existenciais. Ambos tocam diretamente nos sentimentos, com uma realidade ainda moderada e conteúdos implícitos. Há que destacar, ainda, a presença dos arquétipos nos contos de fadas, que se relacionam com o momento vivido pelas crianças de sete anos e com recomendações curriculares. Finalmente, destacamos as aproximações quanto ao modo de narrar: sem oscilações na voz e com as repetições características dessas histórias.

Finalmente, cabe considerar o elemento artístico e as narrativas como um caminho possível para a vida sentimental da criança. Se o professor permeia de belas imagens sua prática pedagógica, sejam elas vistas ou ouvidas, as crianças mobilizam-se para o fazer e podem despertar em si a vontade de participar do que está sendo proposto, visto que as atividades artísticas são essenciais para a formação equilibrada do ser humano.

Referências

ANDRUETTO, M. T. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAJAIBA, Claudio; REZENDE, Marcelo. (Orgs.). *Escrítica: o lugar e o papel do pensamento crítico agora*. Salvador: EGBA, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-91.

CARLGREN, F. *Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner*. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GIL, V. D. A Ponte Invisível: o arquétipo da transcendência em narrativas infantis sobre contos de fadas. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

JUNG, Carl. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2020.

STEINER, Rudolf. *A Arte de Educação – II: metodologia e didática*. São Paulo: Antroposófica, 2016.

_____. *A Arte de Educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2005.

_____. *A Metodologia do Ensino e as condições de vida do educador*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2014.

_____. *Os contos de fadas: sua poesia e sua interpretação*. 3.ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

_____. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *Alea*, v.10, n. 1. p. 85-97, 2008.

A arte narrativa na Pedagogia Waldorf: Mitologia Nórdica, imaginário e educação

Melanie Mangels Guerra*
Maria Auxiliadora Fontana Baseio**

*Mestre pela Faculdade de Educação da USP. Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela USP. Diretora da Faculdade Rudolf Steiner e Diretora da Federação das Escolas Waldorf no Brasil. E-mail: melanie.guerra@frs.edu.br

**Doutora pela FFLCH-USP, com pós-doutorado na Universidade do Minho (Portugal); docente dos cursos de graduação e pós-graduação da FRS; coordenadora de pesquisa da FRS; docente do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UNISA e líder do grupo de pesquisa Arte, Cultura e Imaginário. E-mail: maria.baseio@frs.edu.br

Resumo

O desenvolvimento do pensar vivo, do sentimento e da vontade são atividades fundamentais para a formação da criança. De acordo com o currículo proposto por Rudolf Steiner para o Ciclo Fundamental, as narrativas, contadas desde a mais tenra idade, propiciam esse amadurecimento, uma vez que vinculam o aluno a suas vivências interiores, bem como com o meio social e cultural, favorecendo uma educação para a liberdade. Nesse sentido, apresenta-se este artigo com o propósito de trazer reflexões sobre as contribuições das narrativas da Mitologia Nórdica para o processo de formação do aluno, especificamente da criança de dez anos. Por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada sobretudo nos estudos de Rudolf Steiner e diálogos com outros autores, serão destacados os benefícios da arte de narrar para as crianças; serão apresentadas as narrativas míticas como portadoras de uma constelação de imagens arquetípicas da humanidade e, a partir de um fragmento da Mitologia Nórdica, serão analisados aspectos do currículo vinculados ao processo de individualização da criança de dez anos.

Palavras-chave: Narrativas; Mitologia Nórdica; Educação.

Abstract

The development of living thinking, feeling and will are fundamental activities for the formation of the child. According to the curriculum proposed by Rudolf Steiner for the elementary school, narratives told from the earliest age can provide maturity, since they link the student to their inner experiences, as well as with the social and cultural environment, supporting an education for freedom. In this sense, this article is presented with the purpose of bringing reflections on the contributions of Nordic Mythology narratives for the student's education process, specifically for the ten-year-old child. By means of bibliographic research, based on the studies of Rudolf Steiner and possible dialogues with other authors, the benefits of the art of narrating for children will be presented, as well as the archetypal images of humanity present in the mythical narratives. The process of individualization of the ten-year-old child will be analyzed through a fragment of Nordic Mythology.

Keywords: Narrative; Nordic Mythology; Education.

Introdução

A história nasce com a passagem do reino do “nós” ao reino do “eu”, com a entrada em cena do homem não mais como espécie, mas como pessoa. (Georges Gusdorf)

Em sua 13ª Conferência, proferida em 4 de setembro de 1919, publicada no livro *A arte da Educação – II: metodologia e didática* (2016), Rudolf Steiner assinala divergências entre o processo de ensino-aprendizagem das escolas tradicionais de seu país e das escolas Waldorf, argumentando que o equívoco consiste exatamente no processo intenso de intelectualização que preside as escolas em geral. Entretanto, pondera o autor sobre a necessidade de o currículo, tal como o define dentro da Pedagogia Waldorf, não se distanciar das propostas do contexto social, pois o aluno deve estar inserido no meio. Nesse sentido, entende ser possível realizar o currículo ideal mobilizando vínculos do aluno com o meio social, cultural e com a vida contemporânea.

Se transpusermos essa reflexão para a realidade atual, a despeito da distância temporal, encontraremos condições educativas um tanto semelhantes. A maior parte das escolas brasileiras oferece um currículo que prioriza aspectos fortemente intelectualizantes, muito mais do que humanizantes. Tanto os Referenciais Curriculares Nacionais, quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apoiam-se em uma educação que favorece o desenvolvimento de competências e habilidades diretamente voltadas para o processo de intelectualização dos alunos. Ainda considerando a ampliação pedagógica advinda com as novas orientações da base curricular (BNCC), poucas são as propostas, para Ensino Fundamental, no que se refere ao desenvolvimento vigoroso do pensar vivo, do sentimento e da vontade – capacidades relevantes para a formação da criança e de extremo valor para a Pedagogia Waldorf.

Segundo o currículo orientado por Rudolf Steiner para o Ciclo Fundamental, as narrativas são contadas desde a mais tenra idade, favorecendo uma educação para a sensibilidade e para a liberdade. Ressalta a necessidade de se trabalhar com essas estórias orais que engendram a fantasia, antes e durante o processo de aquisição da escrita.

Isso é sugerido não apenas para o trabalho com a língua e as linguagens, mas também como forma de propiciar à criança a vivência da ideia de que o mundo é belo.

Se o currículo é algo que orienta a prática docente em qualquer abordagem pedagógica, ele é imprescindível na Educação Waldorf, pois, associado à antropologia do desenvolvimento humano, por meio dos conteúdos de ensino, torna possível amparar o processo formativo em vários âmbitos. Nesse sentido, compreende-se que cada idade demanda determinados conteúdos e conhecimentos. Cada aluno amadurece em seu ritmo próprio, mas há linhas gerais, anseios comuns, estágios de amadurecimento semelhantes. Em *Educação na puberdade: o ensino criativo*, Rudolf Steiner afirma: “a alma requer em cada idade algo bem definido; se lhe dermos outra coisa, ela reagirá de maneira desfavorável ao seu próprio desenvolvimento” (STEINER, 2015, p.11).

Assim, apresenta-se esta investigação, que tem por objetivo geral discutir as contribuições das narrativas da Mitologia Nórdica para o processo de formação do aluno na perspectiva do revigoramento da fantasia, considerando o currículo Waldorf e sua relação com a antropologia, especificamente da criança de dez anos. Os objetivos específicos são destacar os benefícios da arte de narrar; apresentar as narrativas como um corpo vivo de imagens arquetípicas da humanidade; discutir a presença da Mitologia Nórdica no currículo do Ensino Fundamental Waldorf, sobretudo o do quarto ano, e sua visceral ligação com as qualidades atreladas ao amadurecimento físico, anímico e espiritual da criança; analisar um excerto da Mitologia Nórdica correlacionando com o processo de individualização da criança.

Cabe-nos indagar: de que maneira essa mitologia dialoga com a fantasia e com o processo formativo da criança? De que modo imagens primordiais provocam um movimento interno de vivências? Por que o professor de Ensino Fundamental precisa valorizar a arte de narrar Mitologia Nórdica e outras mitologias para as crianças de dez anos de idade?

A fim de encontrar respostas para essas questões, realizaremos pesquisa bibliográfica, fundamentada teoricamente nos estudos de Rudolf Steiner, bem como de outros autores que apresentam reflexões

afins e diálogos possíveis no campo das narrativas, dos estudos de mitologia e do imaginário, tais como Marcos Ferreira-Santos, Walter Benjamin, Gusdorf, Uelhi. O *corpus* que favorecerá a análise circunscreve-se às passagens narrativas “Do freixo de Yggdrasil” e a iniciação de Odin, ou a inauguração da linguagem, em razão de oferecer possibilidades interpretativas do tema a ser explorado neste artigo.

1. O fio da narrativa mítica em tecido imaginário

São estas reconhecidas palavras de Roland Barthes que nos convidam à compreensão de que a história humana foi marcada pela arte de narrar:

A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa[...] internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida (BARTHES, 2001, p. 103-104).

Inegavelmente uma necessidade humana de tempos imemoriais, a narrativa como gesto vocal revelador da experiência organiza-se em variadas linguagens e reveste-se de singularidades nas diversas culturas. Entretanto, ao se preservarem no tempo, pelos fios do imaginário, assinalam o ressoar de sentimentos e ideias de que se tece a condição humana.

Walter Benjamin, em seu ensaio “O Narrador” (1993, p.197-221), reconhece a arte de narrar como um fenômeno social e o valor do narrador – que tem suas raízes no povo – como aquele capaz de dar conselhos em um tempo em que as experiências estão deixando de ser comunicáveis. E acrescenta: “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” – esse “lado épico da verdade”, que está em extinção. Argumenta o filósofo alemão que a narrativa de transmissão oral é marcada pelo sentido artesanal do gesto vocal, pela espontaneidade, sendo recriada a partir da memória – “a mais épica de todas as faculdades” – com a qual comunica a experiência para a

comunidade de ouvintes. Alma, olhar e mãos sustentam a arte de narrar, cuja matéria primordial é a própria vida. Reclama o autor que recebemos diariamente notícias do mundo todo, mas somos pobres em histórias surpreendentes: “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1993, p. 203).

Ao ser fixada pela escrita, a narrativa amplia seus raios de ação para várias comunidades de leitores, potencializando seu alcance ao congregar novos códigos e suportes a partir da emergência de novos meios de comunicação. Desde as pinturas rupestres até os jogos digitais, por meio de linguagem visual, oral, escrita, gestual, sonora, esses textos reveladores da experiência e da condição humana no mundo atravessaram tempos e espaços, diferentes eras civilizacionais e culturais, reforçando a ideia de que narrar constitui-se como experiência inalienável do ser humano. De fato, se retomarmos Walter Benjamin, constatamos que, em sua atualidade viva, o narrador raramente marca sua presença entre nós. Embora na vida contemporânea a narrativa conte com esparsos episódios, na Pedagogia Waldorf, ela ocupa lugar de excelência como fundamento da prática educacional cotidiana.

O imaginário mítico presente em variadas narrativas plasma a experiência humana em imagens instauradoras de sentido, nas quais pensamentos, sentimentos e ações se reúnem. Essa experiência, ao convocar todas as potências humanas em sua integração no mundo, inaugura um modo de viver que faz fluir o sensível e o inteligível, o cósmico e o humano.

Antes de ser inteligido e formulado, o mito é sentido e vivido. “Ele é a palavra, a figura, o gesto que circunscreve o acontecimento no coração do homem, emotivo como uma criança, antes de ser uma narração fixada. Isso que o mito é na experiência total antes de o vir a ser na representação” (BORGES apud ARAÚJO; BAPTISTA, s.d., p. 48-49). Nesse sentido, a experiência primordial, instaurada na origem da cultura e da civilização humana, é a “experiência da proximidade do sublime ou da divindade, o sentimento da sua presença” (BORGES apud ARAÚJO; BAPTISTA, s.d., p. 49). Em consonância, Steiner reforça que “as imagens constitutivas do mito não são símbolos inventados para encobrir

verdades abstratas, e sim autênticas experiências psíquicas do iniciado”, vivenciadas a partir de “órgãos espirituais de percepção” (STEINER, 2018, p. 68). Nessa ordem de ideias, os mitos traduzem fatos espirituais em imagens que se revelam pela força da palavra. E acrescenta:

Neles reside uma criação do espírito, da alma criadora inconsciente. A alma é regida por leis bem determinadas, devendo atuar em dada direção para criar além de si própria. No nível mitológico, ela o faz em forma de imagens, mas estas seguem leis intrínsecas da alma. Poderíamos dizer o seguinte: quando a alma progride do estado de consciência mitológica para as verdades mais profundas, estas levam o mesmo cunho que levaram anteriormente os mitos, pois em ambos a força criadora é a mesma (STEINER, 2018, p. 63).

Ensina Cassirer (1994) que o ser humano é um *animal symbolicum*, sendo o mito e a linguagem fios que tecem essa rede simbólica que compõe a experiência humana. Sendo corpo do rito, o mito aproxima o ato da imagem, o drama da poesia. Para Bachelard (apud ARAÚJO; BAPTISTA, s.d., p.58), essas imagens grandiosas carregam um fundo onírico insondável que abre para o maravilhamento das coisas de forma que o pensamento conceitual é incapaz de atingir.

2. As narrativas e a formação da criança

Para Marcos Ferreira-Santos (2005, p. 31), “a relação pedagógica sempre se configurou como um processo de iniciação das gerações mais novas pelas gerações mais velhas, ou mais conhecedoras, ao patrimônio humano universal do conhecimento e da Cultura”. E acrescenta: “Ainda que a escola secular tenha, assim como o mundo ocidental, trabalhado de forma iconoclasta, eliminando as imagens e os símbolos (porque subjetivos) da prática pedagógica cotidiana”, tentando substituir a narrativa mítica pelo discurso, a imagem, os símbolos e a imaginação acabam por “entrar pelas portas dos fundos”, e ressalta-se, na Pedagogia Waldorf, ganham lugar de destaque, revelando-se como verdadeiros

portais para a acolhimento das crianças desde a mais tenra idade e sempre. A fantasia poderia ser entendida tal qual uma força que movimenta as imagens que chegam à criança por meio dos sentidos. A dinâmica dessas imagens, na concepção de Steiner (1986), seria devido a resquílios de forças criadoras que permitem sua articulação e colocam em movimento a imaginação.

Ao se referir à educação no Ocidente, enfatiza Marcos Ferreira-Santos que “falta vida na sala de aula. Falta poesia, falta imagem, falta diálogo, falta o Ser, falta a existência” (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 43) e valoriza os educadores que se curvam às narrativas, ao imaginário, ao devaneio poético, aos monumentos da cultura, pois estes nos contam a verdadeira saga humana para as quais se torna necessário educar os ouvidos. E continua: “Nossa preocupação é educar os ouvidos para que ouçam essa saga que brota de uma voz silenciosa no olhar atento do aluno que percebeu que tínhamos muito mais do que uma inocente história para contar” (FERREIRA-SANTOS (2005, p.47-48). Cabe ao professor en-sinar, ou seja, colocar o aluno dentro da própria sina (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 63).

Nas propostas de Rudolf Steiner, há indicação de narrativas de maneira que estabeleçam estreito vínculo com a antropologia da criança. Em *Arte da Educação – I: o estudo geral do homem – uma base para a pedagogia* (1988), ele relaciona o desenvolvimento antropológico do ser humano às necessidades pedagógicas de cada faixa etária.

No Ensino Fundamental Waldorf, orienta-se que o material narrativo seja vivenciado respectivamente nos gêneros: contos de fadas – para o primeiro ano; fábulas e lendas – para o segundo ano; histórias do Antigo Testamento ou afins – para o terceiro ano; sagas e mitos da Mitologia Nórdica e mitos pertencentes à localização geográfica em que se encontra a criança – para o quarto ano; mitos da Antiguidade Clássica para o quinto ano; histórias de Roma e da Idade Média – para o sexto ano; etnologia, Renascimento e navegações – para o sétimo ano e narrativas das grandes civilizações, veiculadas pela literatura e pela História – no oitavo ano.

A vida presente nas tradições, músicas, narrativas, ritos e brincadeiras teria um caráter edificante relacionado a um aprendizado

não formal, baseado na atividade infantil de mimetizar o seu entorno. Para o autor, a criança, antes dos sete anos de idade, aprende por meio da relação que estabelece com o adulto presente em seu entorno, estando envolvida, também, pelo meio cultural, social e étnico que a circunda.

Para Steiner (2005), o processo racional e consciente de conhecimento do mundo ainda não estaria à disposição da criança nos primeiros 7 anos de vida, mas a capacidade inata de absorver o meio ambiente disponibiliza-se. De forma figurativa, lemos:

Mas assim como todas as impressões que os senhores deixarem num saco de farinha ali permanecerão, especialmente se a farinha estiver bem moída, tudo deixará sua marca na criança pequena. E isso acontece não pelo fato de ela ser curiosa, mas de forma análoga à impressão do dedo dos senhores deixado no saco de farinha – pelo fato de terem formado, com ele, uma unidade (STEINER, 2005, p. 13).

Conforme fases da vida descritas por Steiner, denominadas de setênios, que já eram conhecidas pelos antigos gregos, aos 7 anos de vida, a criança adentra um novo cenário de possibilidades e formas de aprendizagem. A imitação do meio ambiente ainda está presente, contudo a curiosidade a impulsiona a conhecer o mundo e a auscultá-lo, ainda não de forma racional, mas por meio do imaginário e da fantasia. Steiner descreve que a criança precisaria de um novo alimento nesta faixa etária:

[...] – aos sete anos a criança ainda não possui entendimento; aquele que quiser contar com a razão de uma criança de sete anos estará totalmente equivocado – ela tem fantasia e com a fantasia devemos contar. É realmente importante que se possa desenvolver o conceito de “leite anímico”. Vejam, após o nascimento deve ser dado à criança o leite materno. Este é o alimento que contém, em sua mistura, tudo o que a criança necessita. A criança toma o leite e, com isso, tem o alimento completo.

E aos sete anos, os senhores não deverão dar-lhe nada separadamente, tudo deverá ser leite anímico (STEINER, 2005, p. 14).

O alimento descrito por Steiner pode ser colocado *pari passu* ao que Ferreira-Santos descreve como o patrimônio humano universal do conhecimento e da cultura e do uso das imagens míticas, que hoje foram substituídas pelo discurso. Entende-se, na pedagogia steineriana, que a criança, a partir dos sete anos, precisa ser introduzida por imagens e pela fantasia no mundo do conhecimento. As narrativas da humanidade possuem o predicado de situar paulatinamente a criança no mundo do tempo e do espaço que ela ocupa; partindo de um estado de conhecimento amplo e não formal, ela adentra a história de seus antepassados e das conquistas e derrotas da humanidade por meio das imagens presentes na narrativa. Deitamos raízes, como diz Arendt (2004), trazendo o conhecimento por meio dos saberes amalhados à vida. Saberes que contém em si ciência, arte e religião de forma amalgamada sem ainda uma fragmentação do conhecimento. Tal qual Steiner propõe, ainda não devemos separar o conteúdo do leite anímico, mas nutrir a criança de forma integral.

Por meio das narrativas, diferentes saberes podem ser tacitamente recebidos pelas crianças; o conto, a fábula, as mitologias transmitem valores, ética, amor, carinho, empatia, entre outras qualidades, e possibilitam o desenvolvimento socioemocional. Conforme Steiner (2005), a criança passa pelos estágios de desenvolvimento da humanidade e, até os nove ou dez anos de idade, ainda não consegue distinguir-se separadamente do seu ambiente. Sente-se una e envolvida por um mundo animado, semelhante ao que figura em muitas narrativas.

Entretanto, seria, aproximadamente a partir do décimo ano de vida, que ela apresentaria um importante movimento de individualização. Conforme o referido autor: “É somente entre o 9º e 10º ano de vida que a criança realmente aprende a se distinguir do ambiente. Devemos levá-lo em consideração no sentido mais estrito se quisermos orientar todo o ensino a partir de um plano” (STEINER, 2005, p. 31).

A consciência de si como ser único e separado do todo pode ser uma experiência dolorosa para uma criança; de um mundo uno e animado, parte-se para uma jornada ao encontro de si mesma. Este caminho é apresentado por Steiner como próprio da criança ao redor dos dez anos, correlacionando-o a um gênero textual construído com a narrativa, que justamente corresponderia ao que a criança estaria vivenciando em seu íntimo recém-conquistado. Como mencionado, para cada ano escolar, a Pedagogia Waldorf propõe um tipo de narrativa que atende ao momento emocional de cada faixa etária. Assim, para este momento de individualização, Steiner sugere a Mitologia Nórdica como narrativa base, que representaria, arquetipicamente, o momento de separação entre o eu e o mundo.

3. Mitologia Nórdica e a criança do quarto ano na Pedagogia Waldorf

Segundo Maria Lamas (2000, p. 13-17), a Mitologia Germânica refere-se a um agrupamento linguístico e não propriamente étnico. Os antepassados dos germanos estabeleceram-se na Escandinávia e nas costas meridionais do mar Báltico aproximadamente dois mil anos antes da Era Cristã. O conhecimento dessa mitologia foi-nos transmitido pelos *Eddas*, por algumas obras gregas e latinas e pela literatura popular, tornando possível reviver os grandes deuses do panteão germânico, bem como as divindades que os cercavam.

Sua linguagem imagética evocadora das primeiras interpretações da vida, da morte, das forças da natureza coloca em movimento a condição humana, tornando-a viva.

Na mitologia germânica, os deuses nunca foram apresentados como potências interessadas em governar o mundo segundo princípios definidos; também não figuravam como juízes que julgassem e recompensassem as virtudes dos humanos ou castigassem os seus erros. Só ocasionalmente intervinham no comportamento das sociedades ou dos indivíduos. A sorte dos homens, como a dos

próprios deuses, era determinada por uma potência superior a todas as outras, embora não fosse personificada: o Destino (LAMAS, 2000, p. 70-71).

Nessa ordem de ideias, a Mitologia Nórdica opera com um mosaico imagético capaz de vivificar o ser e o estar no mundo, trazendo representações de vivências passíveis de compartilhamento entre todos os seres humanos, graças a um imaginário rico em figuras arquetípicas.

Lindholm (1992) apresenta a Mitologia Nórdica como narrativa exemplarmente primordial, recorrendo ao seu nome original *Edda*, que, na língua germânica, significa bisavó; tal nome já demonstraria a intenção do mito em relatar a origem de certo povo e seu transcurso até a conquista da autonomia humana perante os deuses, quando já reconhece seu passado e a existência de uma história.

Compreendida como um complexo de narrativas, ou uma constelação de imagens, ou de representações imaginativas que falam diretamente ao ser humano, ou no caso, à fantasia da criança, essas histórias desempenham enorme valor cultural e pedagógico.

Na visão de Steiner (1998), compreende-se que, por volta dos nove anos de idade, a criança ganha maior autonomia em relação à sua vida dos sentimentos; apresenta, dessa forma, uma vida mais própria e singular no âmbito emocional. Na prática da Pedagogia Waldorf, observa-se que ela se mostra insegura, mas procura agora um caminho próprio no estabelecimento das relações pessoais, sociais e com o meio ambiente.

Após esse período, por volta dos dez anos de idade, ela quer conhecer o mundo, sua origem e o que a cerca. Com relação ao desenvolvimento antropológico, tal como proposto por Steiner (1998), a criança ainda não está preparada para um conhecimento puramente racional – o que ocorrerá por volta dos doze anos –, indicando-se, para essa fase, a apresentação do mundo e dos saberes por meio de grandes imagens da humanidade. Nesse período, as forças de representação e de fantasia são prementes, possibilitando que ela se mostre receptiva a tudo que lhe chega como imagem, satisfazendo-se interiormente com o figurativo. As representações mentais organizam-se com o sentimento, tocando nas camadas mais profundas da alma, na medida em que criam

canais para expressão de qualidades individuais, bem como de qualidades mais coletivas e gerais do próprio desenvolvimento humano. Ademais, pode-se afirmar que as imagens das mitologias se associam com vivências individuais, coletivas, culturais e históricas.

Dessa forma, como afirma Marcos Ferreira-Santos (2005), a educação da sensibilidade engendra as práticas iniciáticas da cultura, nas quais imagens e símbolos articulados em narrativas rebordam o patrimônio histórico da humanidade em diálogo com o repertório individual dos alunos, “tornando-os significativos, possibilitando-lhes sua apropriação, perlaboração e re-elaboração poética. O conhecimento retorna, então, ao coração, cumprindo seu destino”(FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 53)

4. “Do freixo de Ygddrazil” e a iniciação de Odin, ou a inauguração da linguagem: reverberações da narrativa em gestos interiores individuais

As histórias dos deuses e heróis germânicos carregam grandes imagens de criação. Esse rico imaginário, reitera-se, alimenta o sentimento das crianças e reverbera no desenvolvimento antropológico¹ do aluno de aproximadamente 10 anos de idade.

O povo nórdico vinculou-se fortemente à natureza exterior, ao mundo natural. Compreendeu o vir a ser do mundo por meio da leitura dos fenômenos da natureza, traduzidos em símbolos que contêm em si um forte cunho sagrado. A árvore fazia parte da vida desse povo que a compreendia como irmã aliada.

Em diferentes mitologias e cosmogonias, encontram-se, com frequência, paralelos semânticos entre as imagens arquetípicas das árvores e o ser humano. Estabelece-se, de forma natural e simbólica, uma correlação entre a figura e a postura ereta dos humanos com as

¹ A concepção de antropologia, conforme Rudolf Steiner, baseia-se no desenvolvimento do ser humano em diferentes fases da vida, como já enunciamos.

portentosas e altivas árvores presentes nas diferentes florestas do mundo.

Uma grandiosa imagem extraída dessa mitologia figura o casal ancestral que nasce de dois troncos de árvores de espécies diferentes inertes encontrados na praia. Desfrutam do sopro da vida mediante doações feitas pelos deuses. Ask e Embla recebem a respiração e a alma de Odin, a inteligência de Hoenir, e Loedur lhes presenteia com a cor, a forma humana e o sangue.

O mundo também é sustentado por uma árvore de nome Yggdrasil; portentosa, atinge as extremidades do céu e as profundezas da terra e seus ramos alcançam todas as direções do mundo e desfrutam dos diferentes ventos. A sabedoria se mantém viva em suas raízes, assim como o fluxo da vida está presente em todo o seu ser. No tronco, vive um casal de humanos – o germe do futuro –, que dará vida a uma nova estirpe. Mas Yggdrasil também sofre com o desgaste provocado por vermes que roem suas raízes e por cervos que comem de suas ramagens, mas, mesmo assim, o orvalho matinal ainda mantém a árvore viçosa.

Sei de um freixo

que se chama Yggdrasil.
Árvore alta
embebida de água branca,
de lá vem orvalho
que se deposita nas planícies.
Está sempre verdejante
sobre a fonte de Urd.
(LINDHOLM, 1992, p. 18, tradução livre)

Odin, deus supremo desta narrativa, decifra os símbolos que decodificam a natureza e inauguram a linguagem, enquanto se encontra pendurado por nove dias e nove noites na árvore agitada pelo vento. Tinha como característica portar um nome, conforme ação que estivesse exercendo. No ato de decifrar os símbolos, Odin recebe o nome de deus pendurado (Hangagott).

Sei que estive pendurado
na árvore agitada do vento
durante nove noites,

ferido pela lança —
dada a Odin,
dada a mim próprio
naquela árvore
da qual ninguém sabe
onde ela tem raiz.

Não me deram pão
nem bebida.
Olhei para baixo
até encontrar símbolos,
agarrei-os clamando
e caí lá embaixo.

(LINDHOLM, 1992, p. 28, tradução livre)

Foi após o feito na árvore que Odin se viu habilitado a encontrar, em cada coisa no mundo, um símbolo correspondente. Segundo a Mitologia Nórdica, Odin deu ao ser humano a respiração e pela apreensão do rumorejar, rugir, ondular, vaguear, cintilar, flamejar, iluminar e resplandecer, gravou-os na respiração, inaugurando a Palavra que soa pelo mundo.

A leitura da natureza recebe a forma de um símbolo, as chamadas runas, que, pela movimentação do ar, libertam o som iniciando a linguagem primordial. As imagens transformaram-se em som, em Palavra.

Assinala Gusdorf que “vir ao mundo é tomar a palavra” (2010, p. 14), um ato de vontade – vontade de significação. Para ele, “tomar a palavra é uma das tarefas primordiais do homem, a linguagem não existe antes da iniciativa pessoal que a põe em movimento [...]” (2010, p. 39). A linguagem propicia o domínio do real, “a primeira palavra é a própria vocação do homem para a humanidade” (2010, p. 17). Nesse sentido, “um novo impulso transformaria a vida da criança, mediante a paulatina aprendizagem tácita do sentido da linguagem, ultrapassando o conhecimento vinculado às percepções sensoriais e associaria voz e audição na estruturação de uma compreensão superior” (GUERRA, 2017, p. 55).

Retomando Gusdorf (2010, p. 15), “A linguagem é o ser do homem levado à consciência de si próprio – abertura para a transcendência” (2010,

p. 15). Desse modo, as imagens primordiais que movem a narrativa podem reverberar na vida da criança, propiciando a compreensão, de maneira simbólica, sobre a importância da linguagem para o processo da humanização.

Para uma criança da referida idade, trata-se da possibilidade de sentir a língua materna de maneira plástica pela poesia narrativa, vivenciar, de forma imagética e ancestral, o nascimento do ser humano, o nascimento da individualidade por meio da simbologia das árvores que foram despertadas na praia recebendo o nome de Ask e Embla. Imagens semelhantes existem em diferentes cosmogonias, vinculadas a culturas diversas, mas, na Mitologia Nórdica, essa imagem macrocósmica da árvore é que fundamenta a criação do mundo e do homem.

A iniciação da Palavra realizada por Odin, deus supremo da narrativa, pode sugerir a apropriação da linguagem não na forma imitativa, conforme processo que se dá na primeiríssima infância, mas, de fato, de forma consciente e com o emprego direcionado para aspectos fundamentais da língua, como vocabulário e gramática, com suas formas e regras de combinação.

Pelo estudo da Gramática, a criança se insere no fluxo da língua materna, mas também estabelece uma relação com o seu ser interior. Pelas palavras de Richter (2002, p. 92): “Ao aprofundar-se conscientemente na estrutura da língua, a criança desperta para o amplo relacionamento entre todas as pessoas que falam a mesma língua. O desenvolvimento do eu se consuma enquanto lança simultaneamente um olhar ao mundo (anímico) exterior.” E acrescenta que esse aprofundar-se consciente vincula a criança ao “gênio da língua”.

Como um patrimônio imaterial comum de compreensão e agregação dos homens, a língua materna institui o sentido de comunidade. Constitutiva de uma nação, seu domínio implica o sentido de pertencimento a um lugar e o significado de nele conviver. Além disso, a palavra possibilita ao ser humano sua livre expressão. Para Gusdorf (2010), a língua não é uma entidade que paira sobre nós como um automatismo preestabelecido, ela existe como condição potencial da fala em ato, precisa ser atualizada pelo esforço da expressão. A forma como se usa a língua denota uma expressão pessoal, que se traduz como

um estilo, o que revela aspectos da própria personalidade. Acrescenta o referido autor (2010, p. 72-73): “o estilo exprime a linha da vida, o movimento de um destino segundo a sua significação criadora”. “A luta pelo estilo é luta pela vida espiritual”.

Na proposta de Richter (2002) sobre o currículo Waldorf, durante o quarto ano escolar, as crianças iniciariam o processo do reconhecimento consciente da língua materna; propõe-se o estudo das classes gramaticais, dos tempos verbais e da redação de forma mais elaborada e com a solicitação de colaboração de recursos de estilo próprios e individuais.

Estudar a língua, sobretudo no aspecto da conjugação de verbos em diferentes tempos, recebe destaque nesse momento, proporcionando à criança a noção clara e inequívoca do tempo. De forma consciente e individual, cada aluno tem a possibilidade de se conhecer e se estabelecer no tempo e no espaço. Essa qualidade permite que o mundo, outrora ainda uno para a criança, seja visto sob outra ótica; poderá ser conhecido de forma mais objetiva.

Assim, ao longo do quarto ano, chega o momento do estudo do entorno, daquilo que poderia ser entendido como Geografia, vinculando-se esta à História local. A criança conhecerá o espaço que a circunda preenchido de valores e vivências culturais e históricas. Pode estabelecer, desta forma, a conexão consciente com sua família, tribo, povo, cidade, estado e país.

A vivência profunda das imagens trazidas com a beleza da expressão poética confere aprendizados significativos sobre a cidadania terrena. Com uma proposta de currículo horizontal e interdisciplinarizado, várias áreas do conhecimento sintonizam questões pertinentes ao que o aluno vivencia em seu íntimo nessa fase da vida. Nas Ciências Naturais, a aproximação com o meio ambiente, com a terra e seus reinos vegetal, animal e mineral articula Zoologia, Botânica, Mineralogia. Conforme Richter (2002, p. 30), “a criança que se sentia como parte do mundo percebe agora o mundo como meio ambiente”.

A fantasia, a imaginação e a representação engendrados na narrativa acompanham o ensino em todos os seus âmbitos e, nas Artes, ganham força nos estudos de língua materna associados aos estudos

de Arte da fala, de Eúritmia² e Música, mobilizando as forças do sentimento muito mais do que as do intelecto.

Na Arte da fala, as narrativas nórdicas são trabalhadas com tom de declamação, a partir de exercícios que marcam a aliteração, sendo esses, muitas vezes, introduzidos com um bastão, que marca, com fortes pisadas e batidas, a acentuação sonora e o ritmo, possibilitando que o aluno vivencie, mais conscientemente, o pulsar da língua e reforce seu enraizamento no solo e ouça a si mesma. Coração e respiração modulam conjuntamente a força fonética da voz. Segundo Steiner, em palestra ministrada em Viena, em 7 de junho de 1922, sobre a Arte da recitação e da declamação, segunda palestra:

Recitar nos conduz mais profundamente para dentro da nossa essência e também mais profundamente dela para fora, abarca da mesma forma toda circulação sanguínea, assim como a respiração. Mas, com a respiração, ao declamar, elevamos até o alto aspecto anímico-espiritual humano aquilo que, normalmente, atua como natureza de vontade nas maiores profundezas; e com isso aparece para nós não só a simetria da rima e do verso, como também o elemento lutador da aliteração que nos leva com vigor para dentro do mundo (STEINER apud SLEZAK-SCHINDLER, 2013, p. 27).

Além das recitações, imagens da Mitologia Nórdica são relevantes e recorrentes também para o trabalho com pinturas, desenho de formas, entre outras artes.

A narrativa da Mitologia Nórdica como um todo termina com o apocalipse dos deuses, momento em que eles são aniquilados e permanecem apenas como uma esperança para o futuro, para ressurgirem em tempos melhores. Assim, os seres humanos estão abandonados à sua própria sorte e tornam-se responsáveis por suas ações e decisões. Para Steiner, esta é uma das maiores qualidades da narrativa, o que a torna única e de relevância para fazer parte do

² Eúritmia consiste na expressão artística desenvolvida por Rudolf Steiner que reúne palavras e música em gestos corporais.

conteúdo programático para a referida faixa etária. Existem muitas outras mitologias que apresentam imagens grandiosas e uma rica linguagem narrativa, mas não desenvolvem o aspecto arquetípico referente à passagem do protagonismo divino ao humano. Dessa forma, a Mitologia Nórdica cumpre seu papel de conduzir simbolicamente a criança do ambiente universal para o individual, dando-lhe, por meio das imagens, a oportunidade de individualizar-se paulatinamente para conhecer a si, o tempo e o espaço que a circunda.

Conforme já mencionado, a referida mitologia proporciona o enraizamento da criança no espaço em que vive, por isso, será de extrema pertinência, após contar histórias dessa, narrar as cosmogonias relativas a esse local geográfico. No caso, quando pensamos no Brasil, existem diferentes cosmogonias dos povos que habitam e habitaram este lugar, como, por exemplo, o mito cosmogônico Guarani, Yourubá, entre outros. Esse será o conteúdo a ser trazido para situar as crianças no espaço em que vivem de forma imagética mediada por grande riqueza cultural.

Considerações finais

A história humana é tecida pela arte de narrar. Como uma atividade inalienável do ser humano, contar e ouvir histórias são exercícios relevantes para o afinamento dos sentimentos, para o acolhimento do outro e para a vivência de imagens primordiais em cartografias internas. Com linguagem marcada por sua forma artística, a narrativa, como um corpo vivo, é movimento não só de descoberta do outro, mas também de si mesmo.

Argumenta o filósofo alemão Walter Benjamin que alma, olhar e mãos entretecem o gesto vocal, rebordando a memória com o sentido de comunicar experiências recolhidas da matéria primordial – a vida humana.

Embora reveladoras de singularidades das diversas culturas, as narrativas primordiais carregam imagens grandiosas e, ao se preservarem no tempo, pelos fios do imaginário, reverberam ações, sentimentos e pensamentos que conciliam os seres humanos como

condição – em essência e unidade. Nesse sentido, que ultrapassa a dimensão da materialidade para inserir-se no âmbito da espiritualidade, são compreendidas as narrativas mitológicas por Rudolf Steiner. Em sua proposta pedagógica, tanto a arte de narrar, quanto as narrativas primordiais, como as mitologias, ocupam espaço qualitativo para a formação das crianças.

Na Pedagogia Waldorf, o currículo é pensado como algo vivo e articulado com o desenvolvimento humano. Aos 10 anos de idade, cumpre papel fundamental a vivência e o conhecimento da Mitologia Nórdica. O imaginário que lhe dá figuração plasma a experiência humana em imagens vivas e inauguradoras de sentido para a criança nessa fase de desenvolvimento.

As figuras de deuses e heróis, como imagens primordiais presentes nessas narrativas convidam o aluno a criar gestos interiores a partir do sentimento, sendo este atravessado pela vontade e se elevando até o pensamento. As narrativas nórdicas trazem qualidades engendradas em conteúdos de dimensão universal, que suscitam a fantasia, carregando um universo temático de abrangência humanizadora.

Entre as múltiplas e grandiosas imagens presentes nas narrativas nórdicas, o fragmento analisado neste artigo assinala aspectos que envolvem a relação do ser humano em geral e da criança em especial com a linguagem, com a língua e com sua atuação no contexto vivencial. O trabalho com o sentimento e com a vontade ganha lugar de destaque, com o tratamento estrutural da língua a partir de uma abordagem estética e plástica, de maneira a evidenciar a *poiesis* que nela pode se revelar.

Ao situar-se no seu tempo e espaço, a criança é capaz de individualizar-se. Tomar a palavra para si e desenvolver a consciência de si como ser único, distinto do todo, embora seja experiência crepuscular, como simbolicamente evoca a narrativa analisada, é necessário para seu enraizamento histórico-cultural e para o adensamento da jornada ao encontro de si mesma. Desse modo, para esse momento da vida da criança, em que se faz necessária a separação eu-mundo, Steiner sugere a Mitologia Nórdica como narrativa motriz.

Como um corpo vivo de imagens primordiais, essas representações imaginativas respondem à fantasia da criança,

desempenhando, portanto, significativo valor não apenas cultural, mas também pedagógico. Essas imagens de matriz ancestral aproximam-na de um estado de maravilhamento engendrado em uma forma de conhecimento que o pensamento conceitual é incapaz de acessar.

Referências

ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. (coord.). *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

ARENDDT, Hannah. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GUERRA, M. G. M. Diálogo, argumentação e narrativa: uma atualização das competências clássicas do ler, escrever e contar. 2017. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-170748/publico/MELANIE_GESA_MANGELS_GUERRA.pdf>. Acesso em: 10 fev.2021.

GUSDORF, G. *A palavra: função, comunicação, expressão*. Lisboa: Edições 70, 2010.

LAMAS, Maria. *Mitologia Geral*. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 13.ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LINDHOLM, Dan. *Götterschicksal Menschenwerden*. Stuttgart: Freies Geistesleben, 1992.

LINDOW, John. *O livro da Mitologia Nórdica*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

RICHTER, Tobias. *Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma Escola Waldorf*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002.

SANTOS, Marcos Ferreira. *Crepusculário*. 2.ed. São Paulo: Zoulm, 2005.

SLEZAK-SCHINDLER, Christa. O falar artístico na idade escolar. 4º ano. Aspectos básicos para professores e educadores. Outubro 2013. Apostila impressa.

STEINER, Rudolf. *A alma dos povos*. São Paulo: Antroposófica, 1986.

_____. *A Arte da Educação – I: o estudo geral do homem – uma base para a pedagogia*. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. *A arte da Educação – II: metodologia e didática*. São Paulo: Antroposófica, 1992.

_____. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. *A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do homem*. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. *Educação na puberdade: o ensino criativo*. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. *O cristianismo como fato místico*. São Paulo: Antroposófica, 2018.

UEHLI, Ernst. *Nordische Germanische Mythologie*. Stuttgart: Mellinger Verlag, 1965.

A linha como impulso ético: reflexões sobre o processo de formação da imagem linear e o décimo ano escolar*

Adriana Honorato Gonçalves**

*Artigo formulado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso *A linha que modela o animal: reflexões sobre o processo de formação da imagem linear nas Artes Visuais dentro do Ensino Médio na Pedagogia Waldorf*, apresentado ao programa de pós-graduação em Artes na Pedagogia Waldorf, da Faculdade Rudolf Steiner, em 2021.

** Mestra em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – e Especialista em Artes na Pedagogia Waldorf pela Faculdade Rudolf Steiner. E-mail: adrihono@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por finalidade investigar uma possível relação de coerência entre a linha, como elemento da linguagem visual nas aulas de Artes, e o décimo ano escolar dentro da Pedagogia Waldorf. Para isso, buscamos compreender as qualidades da linha, suas características singulares, verificar suas potencialidades como essência, sua expressão nos quatro elementos da natureza e sua manifestação na figuração de paisagens e animais. Este caminho segue as etapas: essência, ambiente e figuração, que foram descritas no artigo: “Do elemento puro à figuração: o caminho da arte na Pedagogia Waldorf”, desenvolvido pela educadora Luciana Betti (2019). Em seguida, examinamos a essência pedagógica do Ensino Médio, refletimos sobre o ambiente anímico do jovem relacionado ao papel do professor e versamos sobre a pertinência do desenho de animais dentro do currículo do décimo ano escolar por meio de estudos em textos de Rudolf Steiner e de seus leitores. Reconhecemos, com este estudo, que se pode trabalhar o elemento linha de forma progressiva e profunda, coerente com a antropologia do jovem, relacionando o caráter norteador e seguro deste processo imagético com impulsos morais e éticos na vida.

Palavras-chave: linha; Ensino Médio; Artes Visuais; ética; Pedagogia Waldorf.

Abstract

The purpose of this article is to investigate a possible coherence relationship between the line, as an element of visual language in art classes, and the Tenth grade in Waldorf education. To that, we seek to understand the qualities of the line, its unique characteristics, verify its potentialities as an essence, its expression in the four elements of nature and its manifestation in the shape of landscapes and animals. Then, we examine the essence of high school, reflect on the youth's soul environment related to the role of the teacher, and discuss the relevance of animal drawing within the tenth-year curriculum through studies of texts written by Rudolf Steiner and his readers. We recognize, with this study, that the element of line can be worked on in a progressive and profound way, consistent with the anthropology of young people, relating the guiding and secure character of this imagery process with moral and ethical impulses in life.

Keywords: line; High School; Visual Arts; ethical impulses; Waldorf Education.

Introdução

A partir de estudos sobre o currículo de Artes Visuais no Ensino Médio, dentro da Pedagogia Waldorf, e de vivências em sala de aula, verificamos a recorrência do uso da linha em atividades de hachura, desenho de observação, desenho geométrico, perspectiva e em grafismos que remontam simbologias de civilizações antigas. Diante destas observações, nos perguntamos se seria possível estabelecer uma relação lógica e pertinente entre o elemento linha e a antropologia do décimo ano escolar e, havendo tal nexos, como levar o jovem a relacionar-se de maneira viva e expressiva com o próprio traço, tanto por meio das características singulares da linha, quanto como recurso para se chegar à figuração de paisagens e animais?

Aqui, a palavra figuração deve ser entendida como consequência do processo e não como objetivo principal, visto que o processo em si ou a condução do fazer é o grande objetivo do trabalho.

Outro ponto que deve ser destacado é a escolha da representação de animais como tema para a etapa da figuração. A princípio, esta escolha se deu em razão da recorrência do tema utilizado em aulas de modelagem no Currículo Waldorf do décimo ano escolar, a indicação para esta atividade pode ser encontrada no guia de Tobias Richter, como veremos adiante.

Pretendemos, a partir dessas ponderações, reconhecer a linha como um elemento norteador e seguro que pode ser usado como ferramenta pedagógico-artística coerente com a fase em que o jovem está, bem como propor um caminho lógico e progressivo para a construção da imagem linear, que possa levar os alunos a construir composições, nas quais a figuração de animais chegue de uma maneira não imposta, mas quase como consequência do fluxo de atividades vivenciadas anteriormente, para que se conquiste certa leveza e fluidez no desenho linear.

Uma vez que se tenha entendido a natureza da linha, é preciso verificar se tais considerações são relevantes para se estabelecer uma relação lógica com a antropologia do jovem de décimo ano. Em palestras

proferidas por Rudolf Steiner (2013) sobre a antropologia do jovem e sobre o terceiro setênio, verificamos menções a respeito da importância do belo, do estético, do ético e do “aprender a ver o mundo”, que possibilitaram justificar e estabelecer diálogo com o processo criativo adotado nesta pesquisa.

1. A Linha

As coisas que vemos são feitas de matéria, seja do mundo natural, seja matéria produzida por nós, seres humanos. Dentre as coisas que produzimos, existem aquelas que pertencem ao mundo da criação artística. Coisas que desenhamos, projetamos, esboçamos, pintamos, esculpimos ou gesticulamos nascem, salvo seu caráter misterioso e imponderável, da configuração de alguns elementos básicos da linguagem visual e que não devem ser confundidos com matérias como argila, tinta, madeira ou papel. Para Fayga Ostrower (2013), os elementos básicos que constituem o vocábulo ou linguagem visual são a linha, a superfície, o volume, a luz e a cor. Já nas considerações de Donis A. Dondis (2007), em seu livro *Sintaxe da linguagem visual*, são dez os elementos que constituem a substância básica de tudo aquilo que vemos: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento. Para ele, esses elementos seriam a matéria-prima de toda informação visual.

A definição de linha na geometria é: figura gerada por um ponto que se desloca no espaço. Um ponto em movimento. Também podemos pensá-la como uma sequência de “pontos que estão tão próximos entre si que se torna impossível identificá-los individualmente” (DONDIS, 2007, p. 55). Quando fechada, a linha descreve uma forma, ela articula a complexidade da forma geométrica.

Nas Artes Visuais, podemos reconhecer a linha como o elemento que traz direção, rumo e possui muita energia. Sua natureza oferece liberdade para a experimentação artística e rigor para o desenho técnico. Pode ser um elemento inquieto no esboço, mas também um elemento inquiridor, hesitante, na busca pela forma.

Para o desenho, a linha é o principal recurso expressivo. Segundo Donis A. Dondis, “a linha é o elemento essencial do desenho, um sistema de notação que, simbolicamente, não representa outra coisa, mas captura a informação visual e a reduz em um estado em que apenas o essencial permanece” (DONDIS, 2007, p. 56).

Fayga Ostrower (2013), no livro *Universos da Arte*, diz que a linha é vista como portadora de movimento direcional. Outras características levantadas pela autora são: transparência, fragilidade, ausência de peso e imaterialidade.

A linha pode ser compreendida como um dos primeiros recursos para se configurar uma imagem, porém, quando observamos uma paisagem real, dificilmente percebemos linhas físicas. No meio ambiente, ela aparece representada em rachaduras, nervuras ou fios. Podemos perceber a linha do horizonte ou traços lineares em corpos humanos, mas, fisicamente, essas linhas de contorno não existem. “Elas nascem do poder de abstração da mente humana, pois não há linhas corpóreas no espaço natural” (OSTROWER, 2013, p. 103).

Quando produzidas pelos seres humanos, as linhas se tornam físicas, mas sempre manifestação da mente imaginária. Por isso, o trabalho linear costuma evocar um ambiente intelectual ou racional. A linha é, portanto, um recurso do pensar.

Por sua natureza incorpórea, elas podem ser percebidas, no espaço natural, como manifestações de forças que se expandem ou contraem. Forças que estão por detrás de cada elemento, seja ele mineral, vegetal, animal, ou no próprio ser humano.

Incorpórea também é a linha de formas geométricas. Estas só podem ser perfeitas no mundo ideativo. Quando representadas no desenho, a própria dimensão da linha já suprime sua perfeição (GABERT, 2005).

A linha se manifesta de várias maneiras: grossa ou fina, continuada ou interrompida, rápida ou lenta, firme ou tremida. Mesmo em formatos frios e mecânicos como projetos para uma casa ou mapas, a linha revela a intenção da mão que a executa. Revela sentimentos, emoções e visões de mundo. “Seja ela usada com flexibilidade ou com precisão e medidas rigorosas, a linha é o meio indispensável para tornar

visível o que ainda não pode ser visto, por existir apenas na imaginação” (DONDIS, 2007, p. 56).

2. O processo de formação da imagem linear

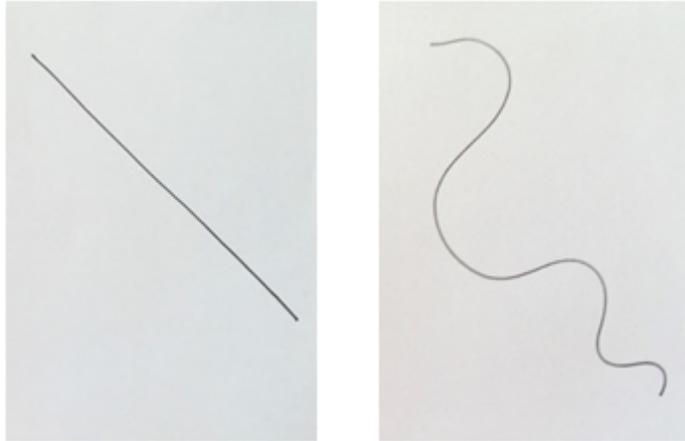
O processo para a criação ou formação da imagem artística, utilizado aqui, segue o caminho do simples ao complexo, proposto pela professora e artista Luciana Betti em seu ensaio – “Do elemento puro à figuração: o caminho da arte na Pedagogia Waldorf” (2019). No texto, a autora propõe uma sequência lógica, para a construção de uma imagem artística, que parte da potencialidade do elemento plástico, seja ele: ponto, linha, volume, superfície ou luz/escurecimento – em seu caráter puro, como força primordial; depois, o elemento começa a se transformar em suporte para a forma, por meio de atmosferas que dialogam com a representação dos quatro elementos: fogo, ar, água e terra; e, por fim, o elemento se coloca a serviço da figuração de objetos, paisagens e, no caso desta pesquisa, de animais no ambiente. Estas três etapas do processo criativo são chamadas de essência, ambiente e figuração.

3. A linha como essência

Em seu estudo, Luciana Betti afirma que “na sua essência, a linha possui apenas duas formas de se expressar: como reta ou como curva” e, a partir desta essência, pode-se chegar a inúmeros qualificadores (SOUZA, 2019, p. 115).

Retas e curvas podem ser imaginadas e qualificadas no mundo ideativo. A linha pode parecer curva quando vista de longe e reta se observada de perto. A linha reta, quando percorrida no mundo ideativo, pode nos fazer chegar ao ponto de partida da circunferência.

No desenho, retas e curvas podem ser qualificadas de acordo com certos arquétipos. Podemos dizer da reta, que ela é: rápida, focada, direta, fria, aguda, iluminada, masculina; e da curva que ela é: lenta, sonhadora, quente, imprevisível, dançante, feminina.



Imagens da autora, caneta naquim sobre papel.

Em nosso estudo, a etapa intitulada essência, trabalha com o elemento em seu estado primordial. Busca-se a *arché* do processo de formação da imagem, explorando suas potencialidades sem a pretensão de se chegar a qualquer referencial visual.

A linha deve ser expressa em seu e caráter puro, sem “preocupação em representar nenhum objeto ou forma figurativa além do elemento em si” (SOUZA, 2019, p.124). A referência deve ser ampla, geral e abrangente.



Imagem da autora, caneta pincel preta sobre papel.

5. A linha como suporte para criação de ambientes

Após a reflexão da linha manifesta em sua essência, inicia-se a etapa do processo criativo no qual esse elemento torna-se suporte para a criação de ambientes. Esse passo diz respeito ao início daquilo que, futuramente, pode se configurar numa paisagem.

Nas Artes Visuais, o ambiente criado pela linha pode oferecer condições para o “nascimento” da figuração. Essas condições, conquistadas por meio da expressão artística de elementos naturais com a linha, é o segundo passo em relação ao processo de criação de imagem, intitulado ambiente. Podemos considerar este momento como o desenvolvimento da pesquisa com o elemento linha, tendo como origem a etapa da essência (SOUZA, 2019).

Aplicado pedagogicamente, esse processo pode conduzir o aluno a entrar em contato com as qualidades expressivas dos quatro elementos: fogo, ar, água e terra. Os quatro elementos podem ser representados por linhas, considerando-se seus derivados: Ar: vento, brisa, neblina, fumaça, leveza, penas; Água: gelo, vapor, pingo, chuva, lago, rio, mar, onda, poça, orvalho, peso, escamas, movimentos horizontais; Fogo: calor, luz, fumaça, leveza, pelos, movimentos ascendentes; Terra: areia, rocha, cristal, peso e carapaça.

O ritmo ou fluir das linhas no papel ajuda a compor certa atmosfera que representa, por exemplo, ambientes calorosos, secos, úmidos ou áridos.

Importa considerar que, neste momento do processo, não se intenciona chegar ao desenho de uma paisagem, mas construir um ambiente que servirá de suporte para o surgimento de figuras cuja relação esteja atrelada àquele elemento.

Linha – ar / Linha – Fogo



Imagem produzida pela autora, caneta naquim sobre papel.



Imagem produzida pela autora, caneta naquim sobre papel.

Linha – água / Linha – terra



Imagem produzida pela autora, caneta naquim sobre papel.



Imagem produzida pela autora, caneta naquim sobre papel.

A linha, antes expressa em seu estado primordial, agora, também, se doa como suporte para a configuração de planos no espaço do papel. Frente e atrás, em cima e embaixo, peso e leveza são elementos que devem ser considerados na etapa da construção de ambientes (SOUZA, 2019, p. 129).

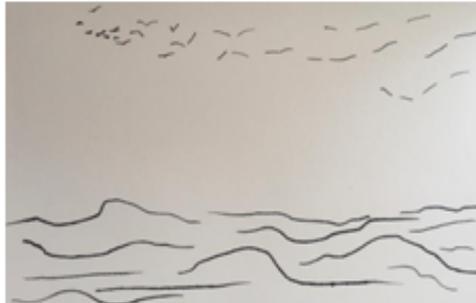


Imagem produzida pela autora.

6. A linha a serviço da figuração

Como todo processo precisa de uma meta ou finalidade para nortear o fazer, optamos pela escolha da figuração de animais na paisagem como etapa de finalização do caminho percorrido com a linha. Como veremos adiante, o décimo ano escolar das escolas Waldorf possui, em seu currículo, indicações para a modelagem de animais com a argila, trabalho esse que pode ser antecedido ou sucedido por pesquisas e experimentações em outras linguagens. Além disso, a vivência em sala de aula mostra-nos que o recurso expressivo com a linha é bem-vindo em todo o Ensino Médio e pode ter como finalidade outros temas pertinentes a cada ano escolar, como o desenho de natureza morta, figura humana, castelos e cavaleiros ou retratos.

Na etapa intitulada figuração, “os elementos plásticos são usados para que paisagens e figuras sejam representadas” (SOUZA, 2019, p. 131). Noções de direção espacial e composição são importantes ferramentas para se chegar à representação figurativa. Quando se chega nessa etapa, o aluno é convocado a julgar imagens e abstrair representações mentais por meio do desenho linear.

Neste estudo, chega-se na figuração percorrendo o caminho a partir da essência com inserção de linhas que correspondam qualitativamente ao objeto idealizado. Por exemplo, para se chegar à representação do peixe, primeiro cria-se uma composição com linhas curvas, fluidas, leves e transparentes; aos poucos, estas linhas vão sugerindo um ambiente aquoso e dali nasce à figura do peixe;

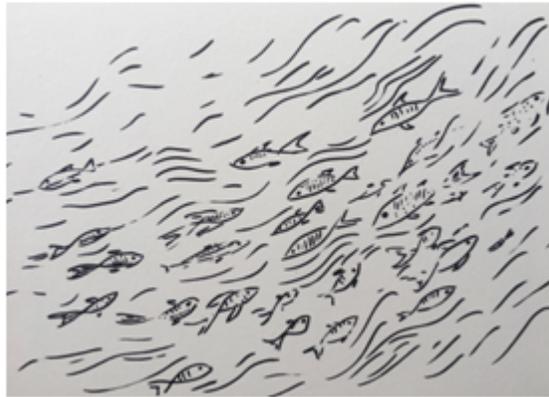


Imagem produzida pela autora, canetinha aquarelável sobre papel.

Para se chegar à figura do pássaro, recorre-se à leveza e à transparência da linha do ar.



Imagem produzida pela autora, caneta nanquim sobre papel.



Imagem produzida pela autora, caneta nanquim sobre papel.



Imagem produzida pela autora, caneta nanquim sobre papel ofício e papel craft.

Seguindo esse processo, o aluno é conduzido a revelar suas potencialidades no desenho, sem que etapas anteriores à figuração plena e concisa sejam consideradas menos valiosas, pois, aqui, não se objetiva criar contornos definidos para a forma, nem seria essa a única meta da figuração, mas reconhecer a linha como esse elemento norteador e seguro que fará diferença na construção de suas composições.

Outro ponto importante é que, desde o início do processo, o aluno pode ser conduzido à observação de objetos do mundo natural, paisagens, animais e mesmo realizar representações mentais acerca do solo do seu país e de sua biodiversidade.

Convocar a memória de viagens ou passeios nos quais se vivenciou diversos biomas, contatos com animais pertencentes a determinados lugares e mesmo pesquisas relacionadas ao tema são modos de sensibilização do olhar.

Além do processo progressivo em relação à construção de imagem, o educador pode conduzir uma progressão relacionada à observação da natureza e da vida social que, futuramente, pode ser convertido em postura no mundo, como conferimos nas palavras de Rudolf Steiner, compiladas por Stockmeyer:

Aprender a ver de tal maneira que o homem se poste corretamente dentro do mundo! Isto também se tem de primeiramente aprender. E para este correto aprender a ver é muito especialmente frutífero cultivar junto à criança, o mais cedo possível, a atividade plástica, que deriva da cabeça às coisas vistas, que deriva dos olhos para a movimentação dos dedos, para a movimentação da mão (STOCKMEYER, 1985, p. 119).

Reconhecemos, no processo descrito acima, um princípio de progressão na construção imagética que traz segurança e vitalidade para a figura e para o jovem que a executa. Pode-se chegar à figuração por meio de habilidades que foram conquistadas anteriormente de forma coerente e cuidadosa, oferecendo condições para que o jovem conquiste aquilo que se propôs como meta.

7. A linha e o décimo ano escolar

Vimos até aqui que uma das principais características da linha, e talvez este seja seu caráter primordial, é justamente o movimento, pois linha é o ponto que “saiu para caminhar”. Outra característica importante é seu interesse pelo entorno, como podemos verificar no excerto abaixo:

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 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 apud SOUZA, 2019, p. 115).

Estas duas características – movimento e interesse pelo entorno – seriam já determinantes para se relacionar o elemento linha com a antropologia do jovem de Ensino Médio. Assim, considerando sua natureza incorpórea e sua origem como um recurso do pensar, indica-se o trabalho consciente com a linha a partir do décimo ano escolar.

É importante salientar que, dentro da Pedagogia Waldorf, a linha é trabalhada, artisticamente, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental com desenhos lineares de retas e curvas como preparação para o início da alfabetização; além disso, em todo o período escolar, desenhos lineares de símbolos primordiais e de culturas, como a celta, grega, romana e indígena, por exemplo, são trabalhados, com os alunos, em atividades nas quais se verifica a linha sendo expressa com elegância e fluidez. Há, ainda, a indicação do trabalho com fios acompanhando todo o currículo, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em que a linha é trabalhada em sua forma física ou material (RICHTER, 2002).

No entanto, apenas a partir do décimo ano escolar, verificamos, por meio da prática pedagógica, a pertinência de uma apropriação mais especializada e dirigida do elemento linha como um recurso da linguagem visual e sua valorização como caminho expressivo para a elaboração de atividades artísticas.

8. A essência do Ensino Médio

O jovem de décimo ano, normalmente, tem entre quinze e dezesseis anos. Este período da vida corresponde ao que, dentro da Antroposofia, é conhecido como terceiro setênio, ou seja, a fase que vai dos catorze até os vinte e um anos de vida.

Rudolf Steiner refere-se a esse período da biografia humana como sendo o início da atuação do corpo astral, que, dentro da sua

abordagem, é considerado como o corpo das sensações e dos sentimentos, ou corpo das emoções (STEINER, 2008).

Nesta passagem, da infância para a fase da maturação sexual, ocorre uma interação entre o subjetivo – emoções e individualidade – e o mais objetivo – corpo físico. Algo do desenvolvimento anímico do jovem está em pleno movimento, por isso é possível observar fortes mudanças de caráter no seu desenvolvimento.

Ao adentrar a fase da puberdade, seria para o ser humano como a queda do paraíso. A pessoa sai do conforto do mundo paradisíaco e cósmico da infância e adentra o mundo terreno, tornando-se coparticipante das relações sociais e de cidadania (BUKHARD, 2010).

Até chegar a tornar-se de fato cidadão do mundo, o ser humano passa por algumas crises pertinentes à própria fase da adolescência. Se observado pelo prisma da antropologia do jovem, essas crises são oportunidades para seu desenvolvimento saudável e, por isso, devem ser conduzidas com cuidado pelo educador.

A crise, em verdade, seria o aspecto exterior de uma luta travada interiormente no adolescente, pois, justamente na entrada do terceiro setênio, inicia-se a autoconsciência de seu próprio existir no mundo (LANZ, 2011).

A individualidade do jovem luta com suas emoções para chegar a um equilíbrio que pode se revelar no corpo físico e em seu entorno social. Por ser uma relação entre objetivo e subjetivo é que Steiner (2009, p. 92) chama de luta: “É essa luta se expressa pelo fato de o ser humano nessa idade, de certo modo, negar o que havia desenvolvido até então. Muitas vezes não reconhecemos mais as crianças quando chega a elas a idade da grosseria e do desajeito”.

Tendo em vista o exposto acima, podemos admitir a relevância em se trabalhar o caráter puro da linha com profundidade entre os jovens do Ensino Médio, pois a luta, presente na alma do jovem, também pode ser reconhecida na linha que move o ponto com uma força que transforma o estático em dinâmico. É como se o traço, que representa a linha, também representasse o processo de deslocamento do ponto, como um rastro do fazer individual. Assim, o desenho no papel pode ser a representação da luta interna revelada na trajetória da mão.



Imagem produzida pela autora, caneta nanquim sobre papel.

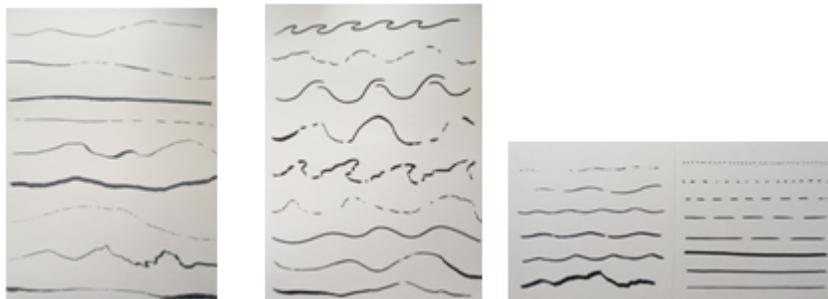
Essa rica vida interior pode ser expressa como ousadia, petulância, comportamento enérgico, reclamações e pedidos por justiça. Seriam manifestações exteriores da vergonha interior ¹. Nos meninos, essa manifestação exterior surge como um corpo desajeitado e, posteriormente, um “se fazer de durão”, ou “fazer como esta ou aquela pessoa”. Eles podem caminhar ou falar como outra pessoa, numa tentativa de conexão com o mundo e, no fundo, é apenas uma vontade de retrair-se completamente do mundo (STEINER, 2009).

Em observações feitas na sala de aula, foi possível perceber as qualidades, descritas acima, nos alunos. Aos poucos, polaridades como: introspecção e extroversão; timidez e audácia, tão marcantes no nono ano, vão ficando menos evidentes. Quando chega o décimo ano escolar, percebemos uma grande força interior do aluno para realizar tarefas

¹ Rudolf Steiner fala a respeito do sentimento de vergonha que permeia o ser humano a partir da fase em que ele entra na adolescência, “ele precisa acatar agora em sua existência individual algo que ele não revelará ao mundo; ele precisa carregar segredos em si [...] o sentimento de que dentro deles existe algo que eles querem preservar como uma flor ainda não desabrochada” (STEINER, 2009, p. 99).

que exigem concentração e repetições. Os alunos passam a demonstrar habilidades com atividades que requerem certa especialização – como a hachura e a gravura, por exemplo.

Aqui reconhecemos que exercícios de repetições com variadas linhas, criação de dicionários, estudo de traços grossos e finos, continuados e interrompidos são modos de sensibilizar o aluno para a conquista de um traço belo e expressivo na etapa da linha como essência.



Imagens produzidas pela autora, canetinhas com diferentes pontas sobre papel.

9. O ambiente anímico do jovem e o papel do professor

Ao abordar a relação do ser humano em crescimento com o ambiente que o rodeia, Steiner fala de uma educação ética e social na qual a figura do professor carrega em si a virtude necessária para cada faixa etária:

Também aqui, trata-se de sabermos adaptar-nos o melhor possível à individualidade do ser humano em crescimento; mas também devemos saber levar em conta que como educadores, como professores, nós mesmos fazemos parte da vida social do meio ambiente e levamos, em pessoa, para a criança, essa vida social e a visão ética do meio ambiente (STEINER, 2013, p. 111).

Steiner orienta que devemos considerar três virtudes relacionadas à criança em desenvolvimento, mas também a toda a vida social do ser humano. Assim, na fase da Educação Infantil, deve refluir da criança um sentimento de gratidão universal por meio da imitação ao professor. Para o autor, a gratidão experimentada pela criança na primeira infância é a “raiz do amor a Deus” (STEINER, 2013, p.114). Esta virtude seria a vontade ligada à gratidão.

Já no Ensino Fundamental, deve desenvolver-se uma autoridade natural entre o professor e a criança. “Com essa autoridade natural, cresce a segunda virtude fundamental: o amor” (STEINER, 2013, p.115). Esse seria o amor pelo ser humano em geral, o amor ao próximo.

No início do terceiro setênio, fase que corresponde ao Ensino médio, surge no jovem a possibilidade de “enxergar as ações executadas no ambiente em redor”. O jovem chega até esse período da vida cheio de reflexões e deve ser conduzido pelo professor para poder “chegar a si mesmo”. Aqui, Steiner nos apresenta a terceira virtude, que está relacionada ao Ensino Médio e que pode residir na vontade ligada ao dever: o amor à obra:

O amor pela obra, o amor pelo trabalho, o amor pelo que nós mesmos fazemos deve surgir no ser humano como algo livre, baseado em tudo o que se desenvolveu anteriormente. No momento em que desperta a compreensão pelas ações dos outros, nesse momento deve desenvolver-se, como reverso da imagem, a postura consciente perante o trabalho, a obra, a ação (STEINER, 2013, p. 124).

É importante que, nesta idade, em que lutas internas são travadas, os jovens recebam sensações e ideias relacionadas “ao belo, ao artístico, à apreensão estética do mundo”. Ao vivenciar a beleza do mundo por meio de uma apreensão estética no nobre e belo da natureza, é possível que a sensualidade e a erotização, características da idade, surjam na medida certa, de forma saudável (STEINER, 2013).

Aqui, reconhecemos a segunda etapa do processo de criação da imagem, na qual a linha é relacionada ao ambiente, como um grande recurso plástico e pedagógico, pois é possível verificar, neste processo,

como os elementos se relacionam entre si e como forças invisíveis estão presentes e a serviço da configuração da natureza. Nesta etapa do processo, a observação de minerais, plantas, animais e do próprio ser humano e a busca pela expressão linear que melhor representa essas criações nos levam à admiração e ao amor pela obra.



Imagens produzida pela autora, caneta nanquim sobre papel.

10. Abordagens sobre representações de animais no currículo

Como em nosso estudo, a representação de paisagens e animais foi escolhida como meta para a etapa da figuração, faz-se necessário realizar algumas considerações a respeito desse tema no currículo da Pedagogia Waldorf a fim de verificar sua ligação com o décimo ano escolar.

A representação artística de animais é utilizada no currículo de Artes da Pedagogia Waldorf desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. O desenho do animal pode ser visto como caminho expressivo e suporte para as narrativas de fábulas no segundo ano escolar; estudo das ciências naturais e narrativa sobre a criação do mundo, origem da terra, das plantas, dos animais e do ser humano no terceiro ano escolar; introdução à zoologia no quarto ano escolar; estudo da botânica e a continuação da zoologia com o estudo da águia, leão e touro no quinto ano escolar; estudo de animais quadrúpedes para a confecção de animais de pano no sexto ano escolar (RICHTER, 2002).

No décimo ano escolar, ocorre, com frequência, nas escolas Waldorf do Brasil, a modelagem de animais com argila. A indicação para esta atividade pode ser verificada no guia de Tobias Richter em currículos básicos verticais – Educação Artística – Modelagem – Décimo ano – Possíveis conteúdos de ensino:

Modelar uma escultura plena que não só ofereça um aspecto satisfatório de todos os lados, mas que tenha sido concebida como escultura tridimensional. Como já ocorreu com o relevo, parte-se de formas plásticas geométricas. Essas formas básicas podem ser desenvolvidas até que se chegue a formas de animais (RICHTER, 2002, p.339).

O currículo da Pedagogia Waldorf pauta-se, idealmente, na imagem do ser humano integral e na sua evolução cultural e social, usando como parâmetros, não apenas o que a criança consegue, mas o que a criança precisa em cada etapa de seu desenvolvimento. O grande objetivo do currículo é apresentar o mundo à criança e ao jovem, de modo que este possa perceber a unidade entre ele e mundo e tornar-se um ser humano livre em seu agir e pensar (BACH, 2018).

Um exemplo claro e preciso desta abordagem artístico-curricular encontra-se na sétima conferência proferida por Rudolf Steiner aos professores da primeira escola Waldorf em 28 de agosto de 1919. Ele argumenta que, até os nove anos de vida, a criança se distingue pouco do ambiente em redor. Ela e o mundo são coincidentes. Tendo completado nove anos, acontece algo especial com a criança. Uma ruptura entre si mesma e o mundo circundante. Rudolf Steiner caracteriza esse momento como crise ou rubicão (STEINER, 2008). Assim, quando a criança se encontra na idade entre os nove e dez anos, torna-se necessário se estabelecer um vínculo entre os três reinos da natureza (reino mineral, vegetal, animal) e o ser humano.

Os senhores precisarão saber que no ser humano existe, de certo modo, uma síntese, um resumo de todos os três reinos da natureza [...]. Não será preciso dizer isso à criança, mas pelo andamento de seu ensino, os senhores deverão proporcionar-

lhe o sentimento de que o ser humano é essa síntese de todos os demais reinos naturais (STEINER, 2008, p. 97).

As considerações relatadas acima foram dirigidas para o terceiro ano escolar, ano em que acontece o que chamamos de “espelhamento curricular”² com o sétimo ano e, depois, com o décimo na escolar (GERTH, 2018).

A tabela, a seguir, ajuda a compreender melhor os espelhamentos que ocorrem no currículo da Pedagogia Waldorf:

1 Unicidade	2 Polaridade	3 Centro/periferia	4 Relações
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
5º ano	6º ano	7º ano	8º ano
12º ano	11º ano	10º ano	9º ano

Tabela produzida pela autora.

Esse agrupamento foi realizado a partir da observação de certas características preponderantes nos alunos, sem deixar de considerar individualidades e a etapa da vida em que o aluno está. Não é intenção desta pesquisa aprofundar o tema dos espelhamentos, mas usar este argumento para validar a coerência na escolha da figura do animal como etapa final do processo de formação da imagem linear a partir no décimo ano escolar.

²O fenômeno de espelhamentos curriculares não é espacial, porém é temporal. É apropriado para denominar o fenômeno de repetição de temas semelhantes no currículo.

Podemos ainda pensar, para considerarmos a pertinência em se trabalhar com o desenho de animais no décimo ano, justamente a característica anímica do aluno com dezesseis anos. Já verificamos anteriormente que, neste período, o corpo astral está em pleno desenvolvimento e reconhecemos aqui que este corpo está amplamente relacionado ao reino animal:

No animal existe uma rica vida interior, tanto física quanto sensorial, com todo o rico mundo de sentimentos, impulsos, instintos, cobiças, agressões, contentamento, tudo isso gerando atividade e movimento. O organismo portador dessas múltiplas manifestações recebe o nome de corpo astral (GABERT, 2005, p. 70).

Por meio do processo de construção do desenho figurativo descrito neste artigo, reconhecemos na linha uma característica norteadora da forma e do eixo seguro. Heinrich Wofflin afirma, em sua tese sobre o linear e o pictórico, que “a linha permanece como um limite firme, ao qual tudo se subordina ou adapta” (WOLFFLIN, 2015, p. 26).

A linha do contorno seria um traço que envolve regularmente a forma, ao qual o observador pode confiar-se totalmente. Ela é um guia seguro; “o contorno fortemente expressivo mantém inabalável a forma” (WOLFFLIN, 2015, p. 27).

Dentro da proposição apresentada aqui, o aluno tanto poderá chegar à linha segura do contorno, quanto se valer da linha aberta, expressiva e viva que promove diversas possibilidades.



Imagem produzida pela autora, caneta nanquim sobre papel.

Considerações finais

O desenho linear acompanha o ser humano tanto em sua evolução individual, quanto na linha geral do tempo. As primeiras manifestações artísticas das crianças geralmente são traços lineares, assim como as primeiras manifestações artísticas da humanidade são repletas de linhas, sejam elas representações de símbolos arquetípicos, signos enigmáticos, contornos de figuras ou marcas sequenciais.

Podemos reconhecê-la tão cotidianamente que quase nos esquecemos de que a linha é “coisa humana”. Precisa de vontade para ser gerada. E assim como qualquer manifestação da vontade, quanto maior o cuidado e a atenção que nela depositamos, maior sua sacralidade.

Tratar este elemento da linguagem como algo de sublime e cheio de sentido, perceber sua beleza e vivenciá-lo de forma profunda é tocar o eterno, o imaterial, o espiritual que há no fazer. Fazer este que é processo.

A linha carrega em si a ideia de processo, é movimento por excelência e talvez o principal elemento formativo. O processo é, portanto, seu caráter essencial e, dentro deste processo, que é o todo, ocorrem hiatos de individualidade.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, reconhecemos que a individualidade, presentificada no traço, também é uma busca do jovem que tenta se emancipar dos referenciais familiares e procura seu próprio estar no mundo. A busca em relação à elegância da linha, a percepção de sua relação com o entorno, o movimento criado conscientemente na superfície e a força individual do traço, são atividades que podem contribuir para uma reflexão acerca de impulsos morais e éticos que, se bem trabalhados, favorecem o fortalecimento da alma do jovem e dialogam com a ideia de liberdade e visão ética do mundo.

Referências

BACH JUNIOR, Jonas; GUERRA, Melanie G. M. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. *Revista e-Curriculum*, PUC-SP, v.16, n.3, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/29520>>. Acesso em: 08 jun.2021.

BUKHARD, Gudrun K. *Tomar a vida nas próprias mãos*. São Paulo: Antroposófica, 2010.

DONDIS, A. Donis. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GABERT, Reinhold. *O ser humano e os reinos da natureza*. Botucatu: Agroecológica eventos e publicações, 2005.

GERTH, Dieter. *Espelhamentos no currículo waldorf: baseado nas indicações de Rudolf Steiner*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil/Grupo de Ciências Waldorf do Brasil, 2018.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 2011.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

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

SOUZA, Luciana Betti O. “Do elemento puro à figuração: o caminho da arte na Pedagogia Waldorf”. *Revista Jataí*, São Paulo, v.1, n.1, p. 111-136, 2019.

STEINER, Rudolf. *A prática pedagógica*. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. *O desenvolvimento saudável do ser humano*. São Paulo: FEWB, 2008.

_____. *O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia*. São Paulo: Antroposófica, 2015.

_____. *Reconhecimento do ser humano e a realização do ensino*. São Paulo: Antroposófica, 2009.

STOCKMEYER, E. A. K. *Rudolf Steiner's curriculum for Waldorf Schools*. Forest Row: Steiner School Fellowship, 1985.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A observação fenomenológica como prática pedagógica: compartilhando experiências de olhar para as crianças e seu brincar com as pedras

Lia Mattos*

Liandra Ribeiro**

Nina Bernal Balconi***

Sandra Eckschmidt****

* Doutoranda em Estudos da Criança (UMinho/Portugal), Mestre em Antropologia (UFSC), Especialista em Arte-educação e Cultura brasileira (UFBA). Aconselhadora biográfica em formação (Associação Sagres). Coordenadora do Espaço Imaginário (www.espacoimaginario.com). E-mail: liamattoss@gmail.com

** Socióloga (UNB), Mestre em Psicologia Social (USP), pedagoga com aprofundamento em Pedagogia Waldorf (Florianópolis). Trabalhou na Aliança pela Infância e na Escola Casa Amarela Maternal e Jardim de Infância Waldorf. Cantoterapeuta em formação (FRS). E-mail: liandraribeiro1980@gmail.com

*** Pedagoga (UFSC) com aprofundamento em Pedagogia Waldorf pelo Curso de Formação de Professores de Florianópolis. Trabalhou no Núcleo de desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC) e na Escola Casa Amarela Maternal e Jardim de Infância Waldorf. E-mail: ninabalconi@hotmail.com

**** Professora da Escola Casa Amarela Maternal e Jardim de Infância Waldorf, Doutora em Educação (UFSC) e Consultora do Território do Brincar. E-mail: sandra.eckschmidt@gmail.com

Resumo

Este texto tem como objetivo compartilhar os frutos da investigação pedagógica realizada em 2019 pelas educadoras do Centro de Estudos Casa Amarela sobre a relação das crianças com as pedras em seus brincares espontâneos. O ponto de partida do grupo de educadoras é o exercício da observação fenomenológica goetheana, que é a base metodológica da pesquisa utilizada para a construção do conhecimento na Antroposofia, fundada pelo filósofo Rudolf Steiner, e tem como cerne a experiência viva do observador entretecida com a reflexão do mundo vivido, criando um espaço de investigação, aprofundamento, troca e aprimoramento da observação da vida humana, em especial, das crianças. As práticas investigativas realizadas entre as educadoras do Centro de Estudos Casa Amarela têm como objetivo ressignificar olhares e construir diferentes relações, não apenas com as crianças, mas consigo mesmas e com o mundo. O(a) educador(a)-pesquisador(a) precisa afinar sua alma para que ele(a) seja um instrumento apropriado para vivenciar o despertar para o mundo sutil, oculto, que os sentidos físicos não são capazes de alcançar. Este é um movimento que possibilita tecer novas percepções a partir do olhar das crianças e, assim, poder compreendê-las em seu desenvolvimento. A pesquisa, feita em 2019, deu origem ao livro *Aninhar: um olhar para as crianças e seu brincar com as pedras*, publicado em 2021.

Palavras-chave: Antroposofia; brincar livre; criança; Fenomenologia Goetheana; pedras.

Abstract

The current text aims to share the results of the investigation carried out in 2019 by the Casa Amarela Study Center about children's relationship of with stones during spontaneous play. The starting point of this exercise is the goethean phenomenological observation, which is the research foundation method used in the anthroposophical knowledge building. Its core is the observer's experience in life and the pondering that comes with it, creating space for the investigation of human life, growth, exchanges and observation enhancement, especially among children. The investigative practices carried out among the educators at the Casa Amarela Study Center aspire to give new meanings to their perspectives and build different relationships, not only with the children, but also with themselves and the world. The educator-researcher needs to tune his/her soul so that he/she is an appropriate instrument to experience the awakening to the subtle, hidden world, which the physical senses are not able to reach. This movement makes it possible to interlace new insights from the children's point of view and, thus, be able to understand them in their developmental stages. This study fostered the book "*Aninhar: a look at children and their play with stones*", published in 2021.

Keywords: Anthroposophy; free play; child; Goethean Phenomenology; stones.

Introdução

A escrita deste texto partiu da experiência investigativa de um grupo de educadoras na Escola Casa Amarela Maternal e Jardim de Infância Waldorf, situada em Florianópolis – Santa Catarina. Ele tem como objetivo compartilhar os caminhos do nosso último estudo, realizado em 2019, sobre a relação das crianças com as pedras e que deu origem ao livro *Aninhar: um olhar para as crianças e seu brincar com as pedras*. O grupo de educadoras compõe o Centro de Estudo Casa Amarela¹, um espaço de pesquisa e reflexão que busca contribuir para a compreensão da infância de modo a preservar sua dignidade e plenitude.

O impulso em direção à formação do Centro de Estudos Casa Amarela surgiu, há muito tempo, com a sugestão da pedagoga Waldorf Luiza Lameirão em um encontro de educadoras. Sua indicação era para que, além das reuniões pedagógicas semanais nas quais se compartilham estudos, vivências e acompanhamento dos processos de desenvolvimento das crianças de cada turma, os(as) educadores(as) assumissem como tarefa de aprimoramento das práticas pedagógicas e autodesenvolvimento a escolha de um tema específico para observar ao longo do ano letivo como forma de apropriar-se de forma viva e autônoma do entendimento de sua atuação pedagógica. Esta proposta de estudo e aprofundamento da pedagogia, com ênfase em uma postura investigativa livre e criativa, apresentou-se como o caminho ideal para o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas e contínua aprendizagem do grupo docente, além de ser uma importante ferramenta de autoeducação do(a) professor(a) no qual ele(a) pode encontrar o sentido do seu trabalho e sentir-se responsável e ativo(a) na produção de seu repertório de saberes.

Desde 2016, as educadoras do Centro de Estudos Casa Amarela escolhem, a cada ano, um ou mais temas para estudo e aprofundamento, que pode ser realizado individual ou coletivamente, que esteja vinculado

¹ Para mais informações: <http://escolacasaamarela.com/centrodeestudos>

à vivência da expressão da criança no brincar livre, buscando um olhar profundo e sensível para seus gestos espontâneos. Dentro desse contexto, escolhe-se uma manifestação que chama a atenção e que se diversifica de acordo com os fenômenos que nos despertam perguntas na convivência com as crianças. O conteúdo colhido nesse percurso é compartilhado com as famílias da comunidade escolar, que não apenas se encantam com a proposta, mas também se sensibilizam para os gestos espontâneos de suas crianças, despertando uma nova forma de observar os seus brincares, culminando na construção de parcerias frutíferas. Estas parcerias possibilitam uma compreensão mais profunda das famílias acerca da importância do brincar livre e, também, orientam a organização e a publicação do material resultante do trabalho anual em diferentes formatos, entre os quais os textuais e audiovisuais, disponibilizados livremente no *site* do Centro de Estudos Casa Amarela, que vem despertando grande interesse por parte de grupos de educadores(as), principalmente da rede pública de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

Para o desenvolvimento desses estudos, partimos do exercício da observação fenomenológica goetheana, que é a base metodológica da pesquisa utilizada para a construção do conhecimento na Antroposofia. Segundo o estudioso dessa metodologia, Jonas Bach, “Steiner desenvolveu a fenomenologia de Goethe e expandiu sua aplicação para ciências humanas. A fenomenologia de Steiner é uma ampliação da abordagem goetheana no âmbito psicológico, social, cultural e espiritual da humanidade” (BACH, 2017, p. 132).

O nosso objetivo neste texto não será discorrer sobre a profundidade epistemológica do encontro do modo de fazer ciência de Goethe com o de Steiner, mas compartilhar as experiências vivas do(a) observador(a) entretecidas com a reflexão do mundo vivido, criando um espaço de investigação, troca e aprimoramento da observação da vida humana, em especial, do olhar para o desenvolvimento das crianças.

O verbo ‘olhar’ pode ser entendido como tendo nuances diferentes de observar. Ele é sinônimo do verbo fitar, mirar, ver, contemplar, examinar e, de alguma forma, integra-se ao verbo observar. Porém, este último traz, em sua raiz latina, o sentido de cuidar, de guardar, manter seguro e, mais tarde, foi acrescido da acepção de

perceber e notar. Essa compreensão traz ao ato da observação fenomenológica uma qualidade de olhar além, com profundidade, atenção e minúcia, para que seja possível, posteriormente, expressar um juízo correto do fenômeno. É um ato de vontade em lançar-se ao mundo e encontrar sentido, é uma atividade de elaboração do mundo e de si mesmo. No entanto, o olhar na qualidade de substantivo carrega consigo um novo significado, pois remete a uma maneira de olhar própria, permeada de emoções, sentimentos, reflexões, julgamentos e conceitos.

A educadora Luiza Lameirão, em uma reunião com as professoras da escola Casa Amarela (informação verbal)², lembra-nos que, para colocar-se a caminho da observação fenomenológica, é importante considerar que esse percurso de desenvolvimento humano se constitui de uma atividade humana que pressupõe um grande empenho e esforço interior, isto é, requer ajuda da individualidade para ser sustentado. Nesse sentido, não é uma atividade natural. É uma intenção pessoal que se baseia no seguinte tripé: na decisão individual de enveredar nessa aventura perceptiva (relacionado à organização do EU³); na capacidade de concentração no que se propõe a realizar (relacionado ao centro anímico); e na disponibilidade de tempo no qual consigo me comprometer, vinculando-me com ritmos para ganhar consistência (relacionado à vitalidade, à força etérica).

O(a) educador(a)-pesquisador(a) precisa afinar o instrumento de percepção, exercitando a sensibilidade, para que ele(a) seja capaz de vivenciar o despertar para o mundo sutil, oculto, que os sentidos físicos não alcançam. Precisa se reestruturar para penetrar, de modo mais

² Ideia compartilhada por Luiza Lameirão durante tutoria na Escola Casa Amarela, em 28 de agosto de 2016.

³ A antroposofia fundamenta sua visão do ser humano em alguns conceitos básicos. Um deles é a quadrimembração, ou constituição quádrupla, composta pela organização física (ou corpo físico), organização vital (ou corpo etérico ou vital), organização anímica (ou corpo astral ou das emoções e sentimentos) e, finalmente, organização do eu (que, na linguagem corrente, pode ser compreendido como Self (Jung) ou percepção integrada de si mesmo). A abordagem do tripé trazida por Luiza Lameirão está referenciando três dessas instâncias, não incluindo um olhar específico para o corpo físico.

profundo, no mundo e alcançar vivências e percepções mais abrangentes de acordo com a visão de Rudolf Steiner. Ele enfatiza que, mesmo quem não tem esse anseio investigativo na alma, mas tem à disposição atributos como: “[...] senso imparcial da verdade, lógica comum ou ‘sensatez natural’ e destituído de preconceitos podem reconhecer os conhecimentos advindos de uma ciência do espírito” (STEINER apud BURKHARD, 2015, p. 127).

Os registros coletados e os aprendizados feitos no caminho de observação no Centro de Estudos são compartilhados em momentos reservados especialmente para esse encontro de olhares, não importando se o tema é individual ou de todo o grupo. É fundamental que se possa espelhar os passos conquistados e receber a devolutiva de outros(as) educadores(as) que também estão comprometidos(as) em lapidar seu instrumento de percepção e compreensão do mundo. Segundo o médico e pesquisador fenomenólogo, Ricardo Ghelman (2001), é um treino que precisa do respaldo dos outros para certificar-se de que o sentimento surge da observação do fenômeno e não uma projeção de si. O consenso do grupo assegura a veracidade da observação e nos possibilita ter certeza de que não estamos cogitando ou inventando um entendimento a respeito do que estamos observando.

Este ato de multiplicar e compor olhares, trocando percepções e aprendizados, é um dos aspectos indissociáveis da proposta de observação e acompanhamento do desenvolvimento das crianças e que norteia nosso trabalho. É também por isto que as publicações do Centro de Estudos Casa Amarela se propõem a ampliar o diálogo sobre a importância da tarefa investigativa dos(as) educadores(as) e o seu papel de pesquisador(a) diante das expressões espontâneas e autênticas das crianças.

1. Nosso ninho: de onde partimos

Apoiadas pelo caminho de observação fenomenológica goetheana, buscamos encontrar, nos gestos e narrativas do brincar, um olhar cada vez mais profundo sobre o universo da criança, da infância e, no caso da pesquisa de 2019, também, sobre o reino mineral,

especialmente as pedras tão presentes no contexto espacial da escola. Portanto, a escolha em observar e registrar o brincar livre das crianças com as pedras está relacionado à sua pertinência ao espaço de brincar oferecido na Casa Amarela, assim como à importância que o grupo docente dá a este elemento tão recorrente nas brincadeiras infantis.

Walter Bos (2016), em seu livro *A Alegria de Observar*, traz-nos a ideia de que o modo como conhecemos o mundo tem relação com a forma como nos relacionamos com ele, pois

[...] antes do fenômeno consciente do conhecimento existe a união do eu e do não-eu. A partir do ser humano e da paisagem vem a existência e só da existência se forma o conhecimento. Antes do conhecimento vem um processo volitivo: eu me insiro no mundo, me dou ao mundo e sou acolhido por ele (BOS, 2016, p. 10).

Segundo o autor, nos tempos antigos, quando o ser humano se inseria no mundo de forma a quase fundir-se nas suas paisagens, era assim. Atualmente, podemos dizer que, para a criança pequena, que vive em unidade e comunhão com o ambiente que a permeia, ainda seja assim. Porém, para o ser humano adulto contemporâneo, que se distanciou deste ambiente e que vive imerso em um mar de impressões, tornando-se estranho a ele, perdeu-se o contato verdadeiro, a conexão com o mundo e, portanto, mudou-se o modo de conhecer o próprio mundo.

Hoje em dia, nosso conhecimento não provém de uma solidariedade primordial e sim da experiência de ser estranho no mundo. O processo do conhecimento não é mais só um aclarar, levar à consciência algo que inconscientemente já existe no mundo. Essa relação primeiramente precisa ser realizada ativamente (BOS, 2016, p. 10).

E, assim sendo, deve ser conquistada por meio de um relacionamento autônomo e autossuficiente que possibilita a construção de uma nova forma de interação com o mundo e de desenvolvimento da percepção sobre ele e sobre si mesmo.

Vale ressaltar que todas as vezes que nos debruçamos, com real interesse, sobre algum assunto, ele passa a permear nossas vidas com força. Portanto, devemos nos perguntar: quando colocamos o olhar sobre algo, quais são as forças que atuam sobre este fenômeno? Acreditamos que quanto mais nos “atentamos” a um fenômeno, mais aspectos ele nos revela, antes obscuros, ou “ocultos” à nossa percepção. Nessa perspectiva, reconhecemos que o elemento “oculto” permeia a vida em todas as formas de manifestação. Quanto mais perto da origem ou essência dos fenômenos, mais rica e mais viva é a relação que estabelecemos. Essa convicção permeia nossa atuação e guia nosso trabalho.

2. Um caminho de observação possível: a fenomenologia de Goethe

Para podermos tecer uma relação mais íntima e verdadeira com o mundo, com as crianças e com nosso fazer pedagógico, realizamos observações e registros. São exercícios de expressão genuína que nos conectam com a força da vontade, com o fenômeno. É a maneira como nos relacionamos com o mundo e exercitamos o olhar para ele.

Guiar-se em um caminho de observação fenomenológica inspirada na forma de fazer ciência de Goethe se tornou, em nosso grupo de educadoras, além de um importante exercício de pesquisa, uma possibilidade de deixarmos de insistir na percepção já conhecida, na visão do que queremos ver que sobrepõe ao mundo aquilo que pensamos saber e permitir-se enxergar o que a vida, por meio das crianças, no caso deste estudo, quer nos mostrar.

O caminho de observação que norteia os nossos exercícios de observação baseia-se em um desenvolvimento que pode ser percebido em quatro passos, mas que não tem a intenção de fixar-se nesse processo como um caminho metodológico único ou enrijecido. A sugestão desses passos apresenta-se como uma possibilidade de iluminar uma trilha desconhecida que exige uma mudança de postura diante da vida e da nossa relação com o mundo e que não fez parte das nossas formações acadêmicas, antes de chegar a Pedagogia Waldorf.

Esses passos receberam diversos nomes segundo o olhar de diferentes pesquisadores que perceberam, nessa metodologia, qualidades distintas.

Ghelman (2001), no seu texto *Fenomenologia de Goethe aplicada*, descreve esses quatro passos incluindo a relação com os quatro elementos. Para nosso grupo de educadoras, a materialidade, bem como a força da imagem da terra, água, ar e fogo evidenciam as características inspiradoras para o nosso processo de observação, afastando-nos de uma receita pronta que empobrece este processo vivo de encontro entre fenômeno e observador (a). Ghelman (2001) ainda inclui para este caminho algumas pré-condições para nos ajudar a retirar os véus e nos aproximar da essência do fenômeno. Podemos afirmar que não se trata de um dom, mas de um exercício, uma habilidade que precisamos buscar.

Entendemos que as pré-condições definidas por Ghelman são a atitude de humildade, capacidade de admiração, interesse, não ter preconceitos, calma interior (silêncio para escutar internamente o mundo exterior). Segundo Ghelman (2001, p. 269), “[...] o verdadeiro interesse, irmão menor do amor, é pré-condição para a metodologia em questão”. Estes são seguidos pelo primeiro passo ou *Passo Terra*. Este é um momento de olhar e descrever o espaço, a estrutura e seus elementos. Tudo o que é mais concreto e que tem uma espacialidade. No nosso caso, que é o brincar com as crianças, olhamos especialmente para o corpo físico da criança expressos nos gestos do brincar. Por exemplo, em vez de falar que a criança está pulando corda, procuramos olhar como se fosse a primeira vez, sem ainda usar conceitos e nomes. Procuramos descrever, neste caso, a posição das pernas, do joelho, quadril, pés etc. e não nomear a brincadeira de pular corda. Os detalhes ajudam para que o nosso olhar fique mais atento, desperto, que é a base da observação. A intenção, nesse momento, não é de análise. Esse exercício nos mostra como costumamos não olhar com detalhes para o mundo ao nosso redor; os conceitos prontos, ou afirmações mais generalistas ao observar um fenômeno, como ‘a criança está pulando corda’, parecem nos cegar para a vivacidade e transformação que existe na singularidade de cada expressão. Depois dessa etapa, entramos no segundo passo, o *Passo Água*. Aqui é registrado o movimento, o fluxo da brincadeira. Saímos do detalhamento espacial para uma qualidade temporal. Na observação do brincar das crianças, as ações nos levam a

cenar e, logo que começam a ser descritas, percebemos que este passo traz os enredos, isto é, as narrativas gestuais e orais do brincar da criança. Para se construir uma narrativa, é necessária a descrição, com riquezas de detalhes, da sucessão de acontecimentos.

O terceiro passo ou *Passo Ar* trata do processo de observação, após intenso detalhamento de aspectos espaciais registrados por meio do olhar, de características mais físicas do corpo da criança que brinca e aspectos temporais registrados por meio do fluxo das narrativas gestuais do brincar, começamos a perceber uma qualidade que Ghelman (2001) denomina como *gesto anímico*. Nas palavras do autor, “o gesto anímico é o gesto que emana do fenômeno e que penetra em sua alma, é o sentimento exato que surge na percepção que você tem do fenômeno” (GHELMAN, 2001, p. 265). Esse passo é relacionado ao sentimento que nasce após o empenho dos exercícios dos passos iniciais. O aprofundamento que conseguimos chegar, após descrever e desenhar os detalhes que descobrimos, faz surgir um sentimento que está relacionado ao *gesto anímico* do fenômeno e que se apresenta, muitas vezes, com imagens. Como o ar que respiramos, esse passo é quando o fenômeno observado, que está fora, entra em nós pelas nossas percepções, que inicialmente foram extremamente sensoriais e concretas, para, então, fazer surgir um sentimento em nós e que se volta para fora por meio de poesia, música, desenho, história ou registros reflexivos. Portanto, quando exprimimos o sentimento que nos perpassou, colocamos no mundo um pouco de nós também. Este movimento é complementado pelo *Passo Fogo*, que seria a quarta e última etapa. Este passo da observação só pode acontecer se os exercícios anteriores forem feitos com muita dedicação. Algo novo se revela do fenômeno quando exercitamos essa ginástica de percepção. Esse passo também pode ser chamado de momento de *intuição pedagógica*, no qual encontramos *insights* para nossa conduta pedagógica. Nesse passo, buscamos o que é essencial, ou, em outras palavras, a identidade daquilo que observamos. Aquilo que, depois de muito tempo, como professoras, conseguimos perceber e saber; aquilo que se repete e podemos encontrar em muitas de nossas observações. Mais uma vez, o registro escrito desta etapa se transforma, passamos de descrições minuciosas para imagens e encontramos a possibilidade

do surgimento de neologismos para compreender melhor o que se está observando. Um processo de abertura de consciência para o fenômeno.

Nesse entendimento, vemos que a percepção e, portanto, a observação, por sua natureza, são incompletas e não nos fornecem a totalidade do mundo. Elas são uma vivência do presente concreto e compõem um primeiro movimento em direção ao conhecimento da realidade. Segundo Bos (2016), as Aulas de Época⁴ nas escolas Waldorf constituem-se de três passos: a observação concreta (realizar atividade volitiva); a percepção realizada retrospectivamente (reviver a experiência estimulando o sentimento) e pensamento acerca do que se viveu (desenvolver a consciência).

Observar, para Bos, é uma forma de encontro, uma realidade que apresenta consequências. Assim, “como resposta à observação surge em nós algo espiritual, o qual tem um aspecto de sentimento e um mais reflexivo de pensamento” (BOS, 2016, p.17). São pequenas revelações dos véus que encobrem a manifestação da realidade.

Antes era de outra maneira, o reino dos céus era dado. O mundo divino sempre deu presentes. Hoje em dia, estamos num ponto em que nós mesmos podemos e devemos fazer alguma coisa. Temos que nos unir ao mundo que observamos; cultivar nossos sentimentos e desenvolver nossos pensamentos. E mediante essa união cresce algo em nós e, conosco, e isso é o Reino do Céu. Não o velho céu que nos foi dado. O que se desenvolve é o começo de uma nova criação; é um mundo novo e um novo céu (BOS, 2016, p. 18).

Bos (2016) ainda nos lembra que Goethe descobriu que, por meio dos sentidos, podemos chegar ao mundo sutil, que ele chama de espírito e praticar a observação. Este ato pode nos tornar feliz e nos sanar, uma vez que nos reconecta, reúne a espírito. Seu desejo era “de fazer com

⁴ São aulas que ocorrem geralmente nas primeiras duas horas do período escolar, preferencialmente pela manhã. Cada Época dura em torno de 4 semanas e, durante este período, o(a) professor(a) aprofunda os conteúdos de determinada disciplina apontada no currículo Waldorf como alimento adequado para o desenvolvimento integral da criança. Para mais informações, acessar: <<https://institutoruthsalles.com.br/pedagogia-waldorf-post/>>.

que meus olhos se tornassem luminosos, puros e claros, e olhar as coisas como são e evitar qualquer arrogância e presunção”. (GOETHE apud BOS, 2016, p. 19). Nesse sentido, Rudolf Steiner (1982, p. 12) fala-nos que existe um “mistério manifesto” que pode ser acessado em partes pelos sentidos físicos quando estes são elevados pelo trabalho do nosso espírito. Para ele, a ciência tradicional pode ser inexata, deficiente e ilusória por causa de erros de observação.

Trazemos um convite para olhar para o que está por trás do manifesto: o que está por baixo da roupagem do mundo acessível aos sentidos? Mediante a observação, podemos estabelecer uma relação e formar um vínculo, mas é preciso exercitar uma alma quieta, como um lago calmo, para podermos espelhar, refletir o que surge à observação e, mais ainda, o que se revela para além do observável. A agitação da alma traz distorções em nossa colheita perceptiva.

Nosso mundo interno e externo se pertencem mutuamente e, por isso, estão sempre interagindo e dialogando entre si. Com uma qualidade de presença, percepção, atenção plena e pensamentos conectados ao mundo, é possível estabelecer um novo contato, isto é, um novo ponto de encontro de percepção de mim mesmo e do mundo, isso constitui a religiosidade na prática, que facilmente reconhecemos na relação das crianças com o mundo em seu entorno. “Quando, mediante a observação, acontece uma comunicação com o mundo, isso tem um significado religioso. *Religare* significa também unir. Isso já pode acontecer na vida do dia a dia” (BOS, 2016, p.17).

Quando nos baseamos na abordagem fenomenológica de Goethe, nossa proposta não é definir ou dar fim às possibilidades do observado ou do vir a ser das crianças, colocando julgamentos, idealizações ou projeções nossas. É uma forma de refinar e apurar os nossos sentidos e revisitar o que já temos conosco. Somos um instrumento de percepção e conhecimento do mundo e, portanto, estamos, a todo instante, em uníssono com o mundo. Poderíamos dizer que esta ação seria um experimentar em si mesmo e, ao mesmo tempo, nos permitir olhar o que está posto.

Porém, quando observamos a vida em todas as suas manifestações, precisamos criar um espaço dentro da nossa consciência, da nossa alma, para esse novo olhar. Só assim o conhecimento pode se

tornar vivo. Mais do que acumular conhecimento trata-se de tornar-se mais sensível e desperto para o mundo. Para nos ajudar em nossa caminhada, deixamos as sábias palavras do poeta Juan Ramon Jimenez que nos dizem: “Vai devagar, não corras, pois aonde tens que ir é só a ti! Vai devagar, não corras, que o menino do teu eu, recém-nascido eterno, não poderá seguir-te!”⁵

3.Registro pedagógico como parte da arte de observar

Quando iniciamos este caminho de abertura interior para acolher este conhecimento vivo, conseguimos nos conectar com o tema e abrir nossos sentidos para a colheita e registros de observação. Na Educação Infantil, o registro escrito é considerado uma ferramenta pedagógica fundamental que possibilita ao(a) educador(a) refletir e qualificar a sua prática e são considerados os principais instrumentos de acompanhamento e avaliação. Conforme indicado na BNCC (2017), cada professor(a) precisa observar, registrar e fazer um acompanhamento das aprendizagens, das aproximações das crianças e como elas vivem todas as propostas a partir dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem. Portanto, no cotidiano, o registro irá se concretizar como uma ação que retrata o vivido e pode ser considerado como um documento norteador e um instrumento de trabalho do(a) professor(a) da Educação Infantil, que não fica somente atrelado à avaliação ou ao exercício de acompanhamento, porque possibilita a articulação dessa ação ao planejamento. Para Madalena Freire, referência importante em nosso país, “[...] o registro é um espaço no qual os professores marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias” (FREIRE, 1989, p. 77).

Na Pedagogia Waldorf, o exercício da observação é incentivado aos futuros professores desde a apresentação da antropologia humana segundo a perspectiva antroposófica explanada por Rudolf Steiner. O

⁵ Disponível em: <http://fewb.org.br/imagens/secao/grupos_estudos/educacao_da_crianca.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

fundador desta proposta pedagógica enfatizou a necessidade de se desenvolver um olhar atento e profundo para que possamos conseguir compreender a criança na sua integralidade. Além disso, a discussão pedagógica semanal no grupo de professores do colegiado a respeito dela a partir de passos metódicos faz com que a observação e o registro se tornem práticas fundamentais na atuação do educador. Para a professora Anna Seydel, que apresenta em seu livro um caminho prático para a discussão pedagógica de uma criança, estas práticas podem tornar-se um recurso artístico onde “[...] desabrocha, passo a passo, o conhecimento sobre uma criança ou um jovem, que vai se apresentando a nós sob aspectos cada vez mais claros” (SEYDEL, 2015, p. 11).

A Pedagogia Waldorf traz, com toda a força, o exercício da observação e seu registro como um processo criativo de descoberta da individualidade de cada criança, ao mesmo tempo que torna evidente as recorrências do processo de desenvolvimento humano criando um espaço de aprendizagem. Nos exercícios de observação e registro do brincar do Centro de Estudos da Casa Amarela, esta atividade entrou como um recurso além, pois não se trata da retrospectiva diária ou tampouco das discussões pedagógicas, mas refere-se a um exercício contínuo de olhar e escutar a criança que foi construído em conjunto pelo grupo como mais uma possibilidade de amadurecimento da compreensão da criança e os fenômenos de sua expressão. Assim, a documentação, isto é, o “ registro vai além de um espaço da memória para um lugar de aprendizagem mais profunda sobre a criança, o espaço, os saberes, os fazeres, as relações e, principalmente, sobre nós” (MATTOS et al., 2021, p. 26).

Neste grupo de professoras, cada uma tem um caderno onde, semanalmente, são feitos registros de diferentes tipos: desenhos feitos a mão, relatos, vídeos e fotos. Uma vez por mês nos reunimos para compartilhar o material produzido. Além desse momento de compartilhamento, promovemos vivências do método de observação fenomenológico goetheano para ajudar no processo de observar, com atenção, os mínimos detalhes e relacionar os fenômenos que, inicialmente, pareciam isolados para encontrar um fato único que se revela aos poucos.

No caso da pesquisa abordada aqui partimos de um lugar, a princípio, singelo: as pedras. Um lugar singelo e quase “sem vida”, visto num primeiro momento, torna-se vital quando “re-parado”. Reparar significa, em tantas outras palavras, ver, observar, notar, atentar, constatar, perceber, olhar, verificar. Nossa observação e registros do brincar das crianças segue esse caminho: do ver, observar, notar, atentar e tentamos traduzir isso com outras formas de expressão: desenhamos, filmamos, fotografamos, escrevemos o que vemos, ouvimos e sentimos. Porém, isso não é feito de qualquer jeito, existe uma escolha. [...] Começamos pelo que nos chama atenção... Este início é muito individual e diferente de educador para educador. Conforme entramos em um ritmo de observação, [...] vão surgindo aspectos que se repetem e outros totalmente singulares, fazendo com que o nosso interesse vá se aprofundando e diferenciando [...]. No começo tentamos ser o mais fiel possível e mais próximos do que realmente está acontecendo. Como é esse espaço? O que tem nele? Quem está nele? O que eles fazem? Como? (MATTOS et al., 2021, p. 26-28).

A memória pode falhar sendo um poderoso impulso para, no dia seguinte, olhar de novo, com mais precisão. A forma de escrita também precisa corresponder aos fatos, portanto, não é o momento de interpretações, mas de escrever as coisas como elas se manifestam, atividade característica do *passo terra*. Parece simples, mas é, na verdade, desafiador, pois temos que refrear nosso impulso de acrescentarmos algo ao mundo, para então conseguir decifrá-lo e fazê-lo conhecido.

Após uma coletânea de registros, que nos dá uma perspectiva temporal do observado, sugerido no fluxo de processos do *passo água*, encontramos-nos com as outras professoras que fizeram o mesmo caminho para uma rica troca na qual olhamos juntas, reconhecemos as semelhanças e diferenças e percebemos que, a cada novo encontro, inspiramos umas às outras e expiramos nossos *insights*, sentimentos, descobertas e sensações. Nesse momento, entramos na qualidade do *passo ar*, no qual acontece um mergulho poético nessas imagens

compartilhadas. O potencial do registro está nesta possibilidade de olhar, re-olhar e olhar mais uma vez, reparar, perceber, sentir e escutar o outro e ver que ele viu quase a mesma coisa.

O fenômeno aparece como uma centelha divina que acende em nossos corações e então, um simples gesto cotidiano, se mostra como relicário de grandes mistérios da alma transformado em arte, poesia, músicas, histórias e muito, muito aprendizado (MATTOS et al., 2021, p. 29).

A autonomia da educadora neste processo é enorme e fundamental, uma vez que a nossa prática pedagógica deve estar pautada na observação das crianças, dos seus gestos, silêncios, escolhas e o que estes nos dizem. Esta postura faz com que a nossa prática não esteja vinculada a receitas, modismos ou leis externas, mas às expressões genuínas das crianças e suas necessidades. Nessa perspectiva, todo(a) professor(a) é responsável pela sua busca pela compreensão da natureza humana se estiver com espírito atento e presente no seu dia a dia com as crianças e comprometido com o constante exercício da observação. O *passo fogo*, ou como menciona Ghelman (2001, p. 269), “[...] o topo da montanha”, surge com o amadurecimento deste processo de reflexão que será compartilhado logo a seguir com a construção de reflexões poéticas das narrativas do brincar.

4. Narrativas do brincar e reflexões poéticas

O exercício da observação fenomenológica goetheana ensina-nos a prática cotidiana de olhar e se aprofundar na natureza humana. Para Rudolf Steiner, esse exercício pode ser feito quando colocamos, “no centro da consciência, pensamentos simples, facilmente compreensíveis, e depois, excluindo todos os outros pensamentos, mantemos toda a força da alma sobre essas representações” (STEINER; WEGMAN, 2020, p.12). É um trabalho diário, cuidadoso, sem julgamentos e é, por meio dele, que conseguimos perceber “um conteúdo universal que, antes, talvez, pressentíssemos, mas não conhecíamos por experiência” (STEINER; WEGMAN, 2020, p.13).

No grupo do Centro de Estudos Casa Amarela, começamos o exercício pelo que nos chama a atenção. Após compartilhar o material produzido umas com as outras, conversamos sobre os pontos em comum e os que se diferem, além de dividir as perguntas que nos suscitam, para, então, encontrar um fato único, que é revelado aos poucos e que nos inspira para novas reflexões. Seleccionamos, a seguir, trechos do trabalho de relatos dissertativos e poéticos de cada professora, publicados no livro *Aninhar: um olhar para as crianças e seu brincar com as pedras*⁶, para ilustrar algumas descobertas feitas e as formas de registro com a qual as expressamos:

Relato 1

Dia: 07/05/2019

Classe: Jardim de infância

Observadora: Professora Sandra

Hoje ao entrar na escola, lá pelos fundos ouvi a professora falando assim: “Margarida’ e suas pedrinhas”. Lá estava ela observando a “Margarida” sem falar com ninguém e sua fala intitula a “Margarida” quase com um suspiro. E assim fiquei com aquele título e comecei a lembrar quantas vezes ela realmente está na posição agachada pegando miniaturas no chão que na maioria das vezes são pedrinhas. Mas depois de uma festa junina, podem ser estrelinhas também. Então “Margarida” me vê e me mostra uma caixinha bem especial e ela explica dizendo: “Aqui vieram meus brincos e agora eu posso guardar minhas pedras preciosas.”

Na maioria das vezes quando brincamos no jardim a “Margarida” está sozinha e agachada em posição de cocorinha. Pode estar a maior bagunça ao redor dela, mas ela não se incomoda e fica lá muito tempo procurando e procurando a pedrinha mais especial. Houve um período que teve uma companheira, mas que saiu da escola. As duas ficavam cada uma no seu canto agachadas procurando pedras, e quando finalmente achavam, mostravam uma para outra e pronto, esta era a interação. Muitas crianças gostam de fazer isto, mas não tanto tempo como a “Margarida”. Mesmo sem a sua amiga fiel ela continua

⁶ O nome das crianças que aparecem nos trechos retirados na íntegra do livro foram alterados para a presente publicação.

a fazer isto, mas agora sozinha, e quando acha algo precioso mostra para as professoras. Mas de alguma maneira não parece que achar a pedrinha é tudo. Me parece que esta posição, como criando um mundo próprio, parece ser tudo, e quando acha a pedrinha ela é um canal de comunicação com o nosso mundo fora.

O que chamou sua atenção nessa narrativa?

1. Algumas crianças gostam mais das pedras, outras da água, qual a relação dos elementos da natureza com as crianças?
2. O que a criança procura na quietude da procura de uma pedrinha especial?

Trechos das Reflexões Poéticas

A Pedra Preciosa!

[...] Ao olhar este gesto de crianças agachadas, procurando, identificando para finalmente eleger pedras preciosas, tantas e tantas vezes, nos faz pensar na missão do educador. Será que procurar, identificar, eleger, em cada um de nossos alunos a sua singularidade, a sua individualidade, a sua preciosidade não é uma de nossas principais tarefas? E para isto também precisamos nos debruçar sobre elas, como as crianças fazem ao ficar de cocorinhas sob as pedras. Com delicadeza e profundidade nos adentramos na observação, estudo e convivência com as crianças para encontrar a pedra preciosa que vive em cada um. [...]

Relato 2

Dia: 06/05/2019

Classe: Maternal

Observadora: Professora Nina

Antes de entrarmos na sala para ouvirmos a história no final da manhã, “Verbena” segurava em sua mão uma pedra lisa, comprida e com alguns vincos. Ela quis entrar na sala junto com sua pedra. Para ouvirmos a história, as cadeiras ficam em roda, e sentada em sua cadeira “Verbena” segurava a pedra com uma das mãos e a cobria com a outra mão (em formato de conchinha). Em certo momento, “Verbena” ofereceu a pedra a “Dente de Leão” que sentava ao seu lado naquele dia e ele logo a pegou. Rapidamente, “Dente de Leão” colocou a pedra

na boca, a mordendo, e “Verbena” o alertou dizendo que “não é de comer!” Mesmo assim, “Dente de Leão” continuou experimentando a pedra e algum tempo depois comentou: “Ela é dura.” “Verbena” continuava observando silenciosamente “Dente de Leão” até ele devolver a pedra a ela. Quando a pegou, “Verbena” também levou a pedra à boca e repetiu: “Ela é dura.” Depois de um tempo, “Verbena” colocou a pedra ao lado da perna de “Dente de Leão” em cima da sua cadeira. “Dente de Leão” olhou o gesto da amiga, pegou a pedra e devolveu para “Verbena” que, por sua vez, a colocou ao lado de sua própria perna (como se fosse para ouvir a história). Como a história já começaria, e outras crianças começaram a se interessar, a professora guardou a pedra em seu avental.

O que chamou sua atenção nessa narrativa?

1. Qual a importância, para o desenvolvimento infantil, a criança observar e experimentar?

Trechos das Reflexões Poéticas



Relato 3

Dia: 22/08/2019

Classe: Maternal

Observadora: Professora Liandra

Eu estava cuidando do piquenique, sentada debaixo da goiabeira, dando mexerica para as crianças. Já estava quase no finalzinho quando “Violeta” veio correndo me mostrar uma pedra quase

do tamanho da mão dela falando: “Olha a minha pedra da sorte”. “Lírio”, que estava brincando com ela, parou ao seu lado e disse, quase como um eco: “Olha a minha pedra da sorte.” Então, as duas saíram correndo e logo pararam um pouco mais adiante em meio ao jardim. “Violeta” então falou: “filha, perai que eu vou passar protetor em você.” Pegou a sua pedra, passou nas duas bochechas da “Lírio” e falou: “agora na testa”. Passou-lhe a pedra na testa “e por último, nas mãos”, acrescentou, ao passar as pedras nas mãos da amiga. Feito isso, elas saíram correndo juntas e, de longe, pude ouvir “Violeta” gritando: “pode vir, filha, pode correr porque agora já passei protetor”.

O que chamou sua atenção nessa narrativa?

1. Pedra preciosa, qual o seu real valor para as crianças?
2. O que a pedra tem a ver com nossa sorte, nosso destino na Terra?

Trechos das Reflexões Poéticas

Percepção

Percebo. Vibro. Não encontro sentido. Não explico. Fico comigo. Investigo. Me instigo a buscar o que está além do olhar, o que se manifesta na fresta do visível e que nos doa a doçura do sorriso da criança, satisfeita consigo, por ter encontrado no seu brincar, um bom abrigo!

Relato 4

Dia: Outono de 2020, acontecimentos recorrentes nesta estação

Observadora: Lia

Quando passei a observar com mais cuidado a relação da “Jasmim” com as pedras, percebi a necessidade dela sempre pisar nas pedrinhas com os pés descalços. Por estar mais frio no outono em Florianópolis, ela estava sempre de meias ou pantufas e, ao chegar nas pedrinhas, ela tirava as meias e/ou sapato. Pisava com vontade, os pés inteiros no chão de pedrinhas pequenas, não só as pontinhas. O mesmo acontecia quando o desafio era subir no “Pedrão” que temos aqui no nosso quintal, uma pedra bem grande mesmo, bem maior que todo o corpinho dela. No começo ela ‘escalava’ o pedrão com pés, mãos e joelhos. Poucos dias depois, passou a ir abaixadinha com as mãos, quase

encostando na pedra e agora já sobe em pé, se equilibrando e com os pés bem espalmados na pedrona. Geralmente brincamos nesse lugar das pedras de manhã nessa época de outono/inverno, pois está mais quente. Subir no pedrão virou um brincar recorrente no cotidiano da “Jasmim” e o desafio agora é tentar pular do lugar mais alto do pedrão para o chão de pedrinhas.

O que chamou sua atenção nessa narrativa?

1. Por que a necessidade de se pisar descalça nas pedras?
2. Quais os desafios que um ambiente, com pedras grandes, oferece para o corpo e movimento das crianças?

Trechos das Reflexões Poéticas

Pedra Pedrinha Pedrão

Algumas cabem na palma da mão.

Redondas e lisinhas.

Umas são grandes, bem pesadas.

Outras moram em ninhos, cestinhas, mesinhas de época.

Tem noites que algumas chegam na mochila do anãozinho.

Em algumas, grandonas, o pezinho em cima se equilibra...

estas ficam no chão, não dá pra levantar.

Fazem um caminho, às vezes retos, às vezes curvos.

O Pedrão é tão grande e alto que cabe o corpo todo, pra subir, pés descalços... no começo, abaixadinha e depois levantando, encontrando o equilíbrio... pés bem espalmados na superfície dura, áspera. Pulo.

Algumas, as mais especiais são preciosas... singelos tesouros da terra compartilhados com meus amigos. Algumas navegam e mergulham no banho... outras simplesmente ficam, protegidas em nas mãozinhas, mochilas ou caixinhas.

Considerações finais

No pequeno-grande universo social de um grupo de crianças, podemos acompanhar o vir-a-ser humano e participar da sua constituição, compreender as relações construídas nas criações diárias expressas na

singularidade de cada criança e fazer parte dessa história. Além disso, podemos testemunhar a manifestação do potencial criativo na expressão espontânea da criança refletindo sobre seu significado para o mundo. Cada gesto quer revelar algo do seu mistério. Porém, é no brincar livre que podemos colher impressões sutis e profundas a respeito e, por isso, é por meio dele que abrimos um caminho de compreensão da criança e da infância como um todo. Daí a importância de salvaguardar o tempo e o espaço do brincar livre em casa e na escola e, também, cultivar a observação desse brincar infantil espontâneo e genuíno, que é, ao mesmo tempo, tão semelhante entre si, mas tão diverso e singular.

Nosso intuito é deixar um convite sempre aberto para a descoberta da habilidade de observar as crianças brincando livremente, ressignificar olhares e construir diferentes relações não apenas com as crianças, mas consigo mesmo e com o mundo (aqui, no caso, especialmente com as pedras) e, assim, poder tecer novas percepções a partir do olhar das crianças para poder olhá-las. Novalis compartilha seu pensamento em que traz a importância da interação com outros seres para a configuração de si mesmo e que achamos relevante compartilhar aqui: “transformação do que é alheio no que é próprio, dedicação. Eis a ocupação ininterrupta do Espírito” (NOVALIS, 1987, p. 419 apud SEYDEL, 2015, p.62). Ela nos faz lembrar que o trabalho investigativo é uma experiência de busca de complementaridade para que consigamos formar uma imagem mais viva e plena do mundo e da criança diante de nós e oferecer-lhes o que é verdadeiramente necessário.

O Centro de Estudos Casa Amarela busca compartilhar saberes nascidos da prática pedagógica; vislumbra ativar a observação da criança a partir do aprendizado colhido no dia a dia e desenvolver a qualidade de observação mais refinada, apurada. Vivemos em um mundo em que o corriqueiro perde seu valor e nossa capacidade de observação adormece. Todos somos capazes de enxergar além do que nos é dado aos sentidos, no entanto, para isso, é preciso querer observar. Todo dia acontecem coisas importantes e reveladoras, porém, devemos escolher um momento, um dia para dedicar atenção especial a um fenômeno pelo qual nos interessamos para descobrir o que é isso que vive entre vocês e o que este quer lhe revelar. Essa postura pedagógica desenvolve

uma sensibilidade para atuação que nos permite usar nosso conhecimento pedagógico para inspirar novas ideias, como uma fonte fresca e pura a nos nutrir continuamente.

Para não ficarmos apenas no âmbito cognitivo, queremos provocar-lhes à ação, pedindo que dediquem um tempo às pedras. Qual sua relação com as pedras? Ela pode ser inventada, pode ser uma memória revisitada de sua infância, pode ser uma nova vivência ou um relato da sua observação cotidiana do brincar livre de uma criança próxima a você. Depois desse tempo dedicado, o desafio é transformar essa experiência em uma linguagem externa, seja ela uma história oral, um registro escrito, uma elaboração artística, o importante é o esforço de comunicar a experiência, compartilhá-la.

Referências

BACH, J. *Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner*. Curitiba: Lohengrin, 2017.

BOS, W. *A Alegria de observar: o caminho do desenvolvimento comum do homem e da natureza*. São Paulo: Grupo de Ciências Waldorf do Brasil, 2016.

BURKHARD, D. *Nova consciência: altruísmo e liberdade*. São Paulo: Antroposófica, 2015.

BRASIL. CNE/CEB. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Etapa da Educação Infantil*. Brasília, 2017.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GHELMAN, R. Fenomenologia de Goethe aplicada. In: MIKLÓS, A. A. W. (org.). *A dissociação entre Homem e Natureza: reflexos do desenvolvimento humano*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2001.

MATTOS, L.; RIBEIRO, L.; BALCONI, N. B.; ECKSCHMIDT, S. *Aninhar: um olhar para as crianças e seu brincar com as pedras*. Florianópolis: Centro de Estudos Casa Amarela, 2021.

SEYDEL, A. *Eu sou tu: conhecimento infantil com responsabilidade pedagógica*. 4 ed. Trad. Renato Gomes. São Paulo: FEWB, 2015.

STEINER, R. *A ciência oculta: esboço de uma cosmovisão supra-sensorial*. São Paulo: Antroposófica, 1982.

_____.; WEGMAN, I. *Elementos fundamentais para uma ampliação da arte de curar: segundo os conhecimentos da ciência espiritual*. 5. ed. São Paulo: Antroposófica: Associação Brasileira de Medicina Antroposófica, 2020.

Pé de dança: relato de experiência da criação de um grupo de estudo em movimento

Juliana Klein*
Luiza Banov**
Renata Fernandes***

* Bacharel e licenciada em Dança na UNICAMP. Licenciada em Educação Física no Instituto Claretiano. Formada em Ginástica Bothmer. Professora da Faculdade Rudolf Steiner e da Escola Waldorf Rudolf Steiner. E-mail:

juliklein00@yahoo.com.br

**Doutora em Artes (ECA/USP). Graduada e licenciada em Dança na UNICAMP. Integra o Laboratório de Pesquisa em Tanz Theatralidades (LAPETT/USP), coordena o Núcleo Dédalos de/em movimento. E-mail: lu_rfb9@usp.br

*** Mestre em Artes na UNESP, foco na área de Arte e Educação e bacharel e licenciada em Dança na UNICAMP. Está no último ano de formação em Eúritmia Artística pela Associação Brasileira dos Eúritmistas. E-mail: renata.danse@gmail.com

Resumo

O presente artigo pretende apresentar os primeiros passos da linha de pesquisa “Pé de Dança,” criada pelas investigadoras Juliana Klein, Luiza Banov e Renata Fernandes no ano de 2020. Esta linha está inserida no grupo de estudos: *A proposta pedagógica de Rudolf Steiner: contribuições para a educação contemporânea*, sob coordenação do Prof. Dr. Jonas Bach (Universidade Federal do Triângulo Mineiro), tendo sua sede na Faculdade Rudolf Steiner. “Pé de Dança” tem como propósito abrir espaços de diálogo e reflexão sobre a dança como área de conhecimento oficialmente composta na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e investigar como ela se desdobra no ambiente escolar especialmente em relação à Pedagogia Waldorf. Neste texto, apontamos perguntas, caminhos e reflexões que vêm movendo os trajetos do grupo. O desejo é compartilhar o processo que não se finda em si, mas potencializa uma discussão em torno desta arte efêmera, poética e tão necessária à humanidade desde seus primórdios e por isso de fundamental presença nos âmbitos da educação.

Palavras-chave: dança; educação; Pedagogia Waldorf.

Abstract

This article presents the first steps of Pé de Dança research line, developed by Juliana Klein, Luiza Banov and Renata Fernandes in 2020. This research line is part of the study group: *Rudolf Steiner’s Pedagogical Proposal: contributions to contemporary education* under the coordination of the PhD Professor Jonas Bach (Federal University of Triângulo Mineiro) having its headquarters at Rudolf Steiner College. Pé de Dança aims to open spaces for dialogue and reflection on dance as an area of knowledge officially composed in the Common National Curriculum Base (BNCC) and to investigate how it unfolds in the school environment, especially in relation to Waldorf pedagogy. In this text, we point out questions, paths and reflections that have been moving the group dynamic. The desire is to share the process that does not end in itself, but enhances a discussion around this ephemeral, poetic and so necessary art for humanity since its inception and therefore of fundamental presence in the fields of education.

Keywords: dance; education; Waldorf Pedagogy.

Introdução

A dança é um ato puro de metamorfoses, o instante gera a forma, e a forma faz ver o instante.
(Paul Valéry)

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano expressa-se e conecta-se a si, aos outros e ao mundo por meio da dança, o que faz dela, muitas vezes, sinônimo da celebração da própria vida. Uma vez que entrelaçada às atividades cotidianas nas mais diversas nações e povos, no trabalho, na celebração, na festa, na devoção, a dança reflete, como espelho, a alma das culturas onde se inserem.

Foi por meio da dança que nossas biografias se conectaram, quando escolhemos a graduação na mesma universidade, a UNICAMP. Na época, pudemos, cada uma, à sua maneira, mergulhar neste vasto campo de conhecimento e relacionar o fazer da dança com suas múltiplas camadas, tanto no cenário artístico, biológico, somático, histórico, cultural, pedagógico e as interfaces e conectividades de cada campo. A graduação e licenciatura na área impulsionaram-nos para explorações diversas e, nessa caminhada de descobertas de vida, estivemos ainda conectadas pelo encontro e investigação da Antroposofia.

Geograficamente distantes nos tornamos mães, cada uma a seu tempo, e mergulhamos na Pedagogia Waldorf por compreender o universo necessário que ela propõe e amplia ao desenvolvimento do ser humano. Assim, nesta jornada da maternidade, na relação com a Antroposofia e tendo a dança como base para nossa compreensão do mundo, observamos algo em comum e recorrente a todas: temos sido procuradas para falar sobre e fazer dança no âmbito Waldorf e, conseqüentemente, este convite, que chega a cada uma de nós de formas diferentes, tem nos levado a refletir de forma responsável e intencional sobre as infinitas possibilidades que se abrem neste diálogo entre a Dança e a Pedagogia Waldorf. E é sobre agregar o maior número de pessoas em torno dessa investigação e partilha que optamos em ampliar essas análises a partir de um espaço lapidado para isto:

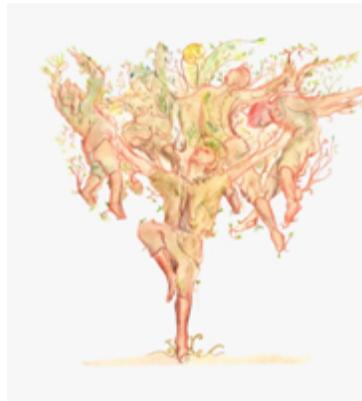
propusemos um grupo de estudos em dança e Pedagogia Waldorf em âmbito acadêmico.

Esta proposta foi gentilmente acolhida pela Faculdade Rudolf Steiner e hoje nós somos uma linha de pesquisa do grupo de estudos: *A proposta pedagógica de Rudolf Steiner: contribuições para a educação contemporânea (sob coordenação Prof. Dr. Jonas Bach, Universidade Federal do Triângulo Mineiro)*. A linha de pesquisa “Pé de Dança: Pedagogias da Dança e Antroposofia” nasce em agosto de 2020 em meio à pandemia, atuando de forma *on-line*. A sua composição conta hoje com um eclético perfil de participantes, de diferentes formações. Isso nos revela o quanto a dança é, de fato, múltipla e diversa na sua origem, na sua formação e, portanto, é um trabalho de grupo encontrar visões e lugares comuns sobre a dança na escola, mas também as maneiras singulares e específicas de seus desdobramentos em cada comunidade escolar. A dança é um elemento curricular no Brasil desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, presente tanto nas Artes como na Educação Física e nossa linha investigativa traz à luz a importância de que ela seja olhada por um grupo diversificado de profissionais (artistas, pedagogos, educadores físicos, entusiastas do movimento, entre outros).

Devido à efemeridade que a define, muito do trabalho em dança se perde quando este não é registrado e compartilhado. Nosso grupo serve a esse propósito também. Será que conseguimos trilhar, escrever e registrar os caminhos da dança dentro da escola Waldorf? Essa pergunta permeia nossos encontros e já temos material a ser compartilhado: são dez encontros realizados ao longo de 12 meses de estudos e partilhas. Uma jornada de um ano em um grupo acolhedor e sensível ao olhar para dança, para a potência que habita pessoas em movimento, em processo de criação e de desenvolvimento.

Logo no início de nossa caminhada, fomos presenteadas com uma bela obra de arte, consolidando o nome com o qual batizamos o grupo. Ela foi elaborada especialmente para este propósito; uma criação que revela a intenção de que este Pé de dança, então, recém-plantado, impulsione, a seu tempo, muitas sementes, no ímpeto de que muitos outros Pés de dança nasçam, cresçam, floresçam, deem frutos e dancem. No período da criação deste desenho, o artista Eduardo Américo havia acabado de iniciar uma nova caminhada como Professor de Classe do

primeiro ano da Escola Waldorf Novalis de Piracicaba. Coincidência ou não, ambos no mesmo momento de uma caminhada; assim, com a obra que surgiu, caminhamos paralelamente na busca por frutos, sementes, flores e, também, raízes para consolidarmos nossos trajetos ao longo desse percurso. Fica, assim, nosso agradecimento oficial desta ação tão singela e bela que os leitores podem apreciar abaixo:



Iconografia: Obra criada pelo artista Eduardo Américo, no ano de 2020 e presenteado à Linha de Pesquisa Pé de Dança.

É sobre a caminhada inicial do grupo Pé de Dança que este artigo se propõe a compartilhar com os leitores as conquistas, os questionamentos e os desafios do primeiro semestre de estudos.

1.Primeiros passos: pisando neste chão devagarinho

No princípio dos tempos o espírito da terra dirigiu-se ao espírito do céu e implorando-lhe disse: eu sei como falar ao espírito do homem, mas peço que me concedas a linguagem pelo qual o espírito do céu fala ao coração do homem. Cheio de bondade, o espírito do céu perante o espírito da terra suplicante, concedeu-lhe a ARTE. (Rudolf Steiner)

Como revelado nesta introdução, a arte move a iniciativa deste grupo. Mas é também a tarefa de investigar a fundo a arte do movimento, a dança, suas pedagogias e sua efemeridade que nos desafia todos os dias. Em verdade, reconhecemos a imensidão deste desafio e não temos a intenção de encerrá-lo. O desejo é abrir, ampliar, evocar reflexões diversas. Mas qual seria o começo de tudo isso?

Quando não se conhece o caminho a ser percorrido, não nos resta outra opção que não seja percorrê-lo. É somente percorrendo trajetos desconhecidos que se torna possível conhecê-los, desvendá-los. Começamos, portanto do encontro; primeiramente, do nosso reencontro como artistas, educadoras, mães. Seguimos em busca de novos encontros... Parece-nos, portanto, que é o encontro o grande eixo de nossa caminhada. É no encontro que tecemos pensamentos, ações, desejos. É no encontro que podemos ver o outro e, também, a nós mesmos. É no encontro que podemos ter dúvidas, mas também despertar respostas. Carla Rinaldi, ex-diretora dos Centros Municipais para primeira infância Reggio Emília, provoca-nos ao dizer que é

Somente quando tenho dúvidas é que consigo receber os outros e ter a coragem de pensar que o que eu acredito não é a verdade, apenas o meu próprio ponto de vista. Preciso do ponto de vista dos outros para confirmar ou mudar meu ponto de vista... A paz é uma forma de lembrar que o meu ponto de vista não é o melhor e que preciso escutar e compreender os pontos de vista dos outros (RINALDI, 2016, p. 237).

Neste sentido, observamos o campo vasto de conhecimento da dança que necessita de diferentes pontos de vistas para que possa edificar e mobilizar pensamentos. Nossa ideia inicial está sendo de realizar um levantamento e estudo de bibliografia em antroposofia e Pedagogia Waldorf que nos apoie na pesquisa; assim como um levantamento de como a dança ocorre nas escolas Waldorf do Brasil atualmente. Estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também nos pareceu necessário e nos despertou para a importância de conhecer o panorama curricular das Escolas Waldorf, especialmente no que se refere a um estudo comparado dos currículos de movimento já existentes

(Euritmia, Música e Educação Física). Desta forma, especialistas dessas diversas áreas se fazem necessários na criação desse nosso percurso investigativo, pois é por meio dessa união de saberes que conseguiremos criar um referencial curricular para a dança alinhada aos preceitos da Pedagogia Waldorf, desejo que move, primordialmente, esse grupo de pesquisa.

Em nosso projeto, compreendemos a escola como principal espaço para promoção da educação para as linguagens artísticas de maneira efetiva, considerando toda a sua potencialidade na formação do ser humano, pela quantidade e qualidade de tempo que passamos dentro dela ao longo de nosso desenvolvimento humano, social e como cidadão. É neste âmbito que a dança integra o componente curricular obrigatório de Artes nos diversos níveis da Educação Básica desde a grande reforma curricular nacional publicada em 1996, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Desde então, uma série de documentos que podem ser utilizados como referência para esse ensino, de Educação Infantil até o Ensino Médio, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional e, atualmente, a BNCC, elaborados pelo Ministério da Educação.

Observa-se que, no documento mais recente – BNCC –, a Dança, as Artes Visuais, a Música e o Teatro são considerados áreas de conhecimento. Cada uma delas constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões: criação, crítica, estética, expressão, fruição e reflexão. Há, ainda, as Artes integradas, a quinta unidade temática, criada a fim de “explorar as relações e articulações entre as linguagens supracitadas e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p. 197).

A partir desses pressupostos, é desejável uma articulação entre as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, tornando-se evidentemente necessário o desenvolvimento de algumas competências específicas a serem desenvolvidas dentro do componente curricular de Arte. Dentro deste panorama, a dança se constitui como:

[...] prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2017, p. 193).

Apesar das dificuldades estruturais infindáveis que prejudicam ou muitas vezes impedem a aplicação dessas orientações, faz-se necessário um esforço de todas as partes para que estudantes brasileiros possam ter o seu direito consumado de vivenciar plenamente esta linguagem em sua formação escolar, ao menos uma vez. Quem fez, faz e fará o esforço? Quem dará vida, quem dará autoridade no sentido de autoria às orientações curriculares escritas em papel? Não há outra resposta, senão: professores. Estes precisam estar alimentados para os desafios do ensino e se faz necessário unirmos forças para compor e apoiar os educadores da linha de frente.

Ao voltarmos a atenção para quem são os profissionais que atuam com a dança vislumbrada pelas diretrizes da BNCC, tão desejada na escola, verificamos, de maneira geral, que eles são bem diversos e nem todos amparados pelas legislações específicas do Ministério da Educação ou pelas normativas de licenciaturas e formação de professores. Andrade (2016, p. 31) destaca como é necessário levar em conta um cenário onde licenciados de diferentes áreas podem atuar com dança – pedagogos, professores especialistas licenciados em Artes (Educação Artística, Artes Visuais, Artes Cênicas, Teatro e Dança) e os licenciados em Educação Física, fazendo com que a dança acabe se tornando uma prática diversificada, mas ainda, muitas vezes, centrada

no calendário para as festas escolares, ou, ainda, no ensino técnico de Dança.

É importante destacar que a dança se encontra também na BNCC dentro do currículo de Educação Física como uma unidade temática explorando e valorizando aspectos práticos e culturais dentro da escola. A partir deste panorama, parece-nos uma ação importante atualizar sempre o fazer consciente e reflexivo do professor para as muitas possibilidades da dança como linguagem, repertório cultural e fazer lúdico e poético dentro da escola.

2. Dançando juntos: encontros abertos

Ao longo deste processo, dialogamos com o grupo de extensão universitária da Faculdade Rudolf Steiner chamado *Coletivo ÎANDÉ*, que é liderado pela professora de Eurytmia e pesquisadora Daniela Meirelles, com quem conseguimos compartilhar esse trilhar da pesquisa em movimento dentro da antroposofia. Deste encontro muitos pontos se conectaram e, hoje, a pesquisadora é uma das integrantes do Pé de Dança, contribuindo sempre com seu olhar sobre a Dança, a Eurytmia e sua vasta experiência em escolas Waldorf.

Realizamos, a seguir, uma série de encontros abertos mensais. Era o momento de nos conhecer, sentir e perceber enquanto grupo e parceiros de caminhada e nada melhor do que a dança para nos aproximarmos. Foi um momento lindo de trocas e apresentações, de conhecer pessoas de diversas partes do Brasil que se interessam e impulsionam a sua vida pelo olhar e prática dessa arte. Apresentamos nosso projeto e convidamos os participantes a seguir caminhando conosco.

Outro encontro ocorrido foi com a médica escolar Gerrita de Cassia N. Figueiral, que nos atentou para a fenomenologia de Goethe – *o quê e como observamos* (ela nos evoca para a necessidade de afinar as habilidades de observação). A observação é elemento fundamental para que os encontros ganhem sentido, mais ainda para pensarmos, refletirmos e atuarmos por meio das artes do corpo. Quem sabe uma fenomenologia de Goethe aplicada à dança: observar até que o fenômeno se revele.

No encontro com a Dra. Gerrita, um vídeo de um menino desafiando suas habilidades em uma árvore abriu nossos pensamentos reflexivos para o movimento; a experimentação corporal, o estímulo não verbal, contexto da árvore estimulou sua ponderação a partir do corpo. Nosso Pé de Dança firmando raízes a partir da observação do corpo em movimento próprio de sua natureza e na natureza. Explorar a natureza como possibilidade de desenvolver o corpo; a natureza apresenta irregularidades, ondulações, revela um contexto propício para o desenvolvimento de habilidades corporais necessárias para compor e facilitar futuros aprendizados cognitivos. Tão importante para pensarmos a dança na escola, é pensarmos sobre os diferentes contextos que estimulam respostas corporais diferentes. Até que ponto o contexto pode estimular o pensamento do corpo?

Em sua fala, a Dra. nos alertou para o contexto atual das propostas pedagógicas para a infância que promovem muito mais o desenvolvimento neurosensorial do que o desenvolvimento corpóreo e vida em sociedade, fato que se revela altamente produtor de doenças. Diante dessa realidade, observamos, também, as limitadas possibilidades de exploração corporal que as crianças possuem em suas casas, assim como os adultos com quem convivem. Os adultos também revelam escassez e empobrecimento nas ações e movimentos diários; muitas vezes, reduzidos aos dedos que digitam dispositivos tecnológicos. O jardim de infância Waldorf, por exemplo, traz as possibilidades de movimento que deveriam existir em casa.

Neste sentido, reconhecemos que o desenvolvimento das crianças em um ambiente cada vez mais tecnológico, cosmopolita e menos relacionado à natureza, empobrece as chances de elas ampliarem e conhecerem seus potenciais de repertórios corporais; portanto, refletimos sobre a necessidade possível de uma *Alfabetização corporal*. A dança se apresenta como potência para guiar os corpos que nascem em ambientes fechados, e não tem contextos favoráveis para seu desenvolvimento. Para conhecer o mundo, a criança necessita descobrir a si mesma, seus potenciais e limites através do corpo em movimento. Aventamos a possibilidade da atuação de profissionais do movimento diretamente com o professor de jardim de infância, uma vez que

acreditamos que a possibilidade do brincar livre, da exploração corporal pela natureza sejam elementos mais do que satisfatórios para o desenvolvimento corporal saudável no primeiro setênio.

Nesta primeira caminhada do grupo, muitas questões foram levantadas e reflexões permearam nossas conversas. Questões como: Que lugar a dança ocupa na escola? Cumprir sábados letivos, festas escolares etc.? Qual a compreensão real que deveria debruçar-se sobre a linguagem corporal no processo de formação escolar? Cada vez mais se faz necessária a educação familiar e da comunidade, para além de apenas a escola (caso contrário, os propósitos colocados pela escola não podem ser cumpridos de fato).

Desta forma, sentimos a necessidade de nos aprofundarmos no estudo do currículo específico das escolas Waldorf e na leitura de textos de Rudolf Steiner. Precisávamos, também, ouvir mais sobre o dia a dia da escola, como a dança está presente nesta rotina dos alunos do Ensino Fundamental, e daí é que seguiu o nosso recorte de estudos para os encontros seguintes. Estamos em busca de reconhecer como é, ou como pode ser a dança no Ensino Fundamental Waldorf.

Talvez também seja o momento de repensarmos a formação dos formadores/educadores: atuar sobre as pessoas, que, por sua vez, fazem parte do contexto vigente. Consideramos que a defesa do movimento deveria ser feita por todos os educadores de uma escola – mas, se o próprio educador não vivenciou o movimento de forma plena em sua vida, como ele seria capaz de reconhecê-lo/valorizá-lo? Dançar no colegiado de professores é um apelo, ou um convite ao nosso corpo docente Waldorf. Vamos?

(In)conclusão

Duas graças há no respirar: inspirar o ar e dele se livrar. Inspirar constrange, expirar liberta. Tão linda é feita da vida uma mescla. Agradece a Deus quando ele te aperta, e agradece de novo quando te liberta. (Goethe)

Este relato se conclui, mas o caminho de encontros deste grupo não se conclui. Este relato abre e apresenta um percurso em movimento, transformação e trânsito. Estão aqui os primeiros passos rumo ao desconhecido, ao que pode vir a ser, a desejos e utopias; são passos lentos, delicados, atentos e, acima de tudo, abertos a todos os olhares possíveis. Concluimos, assim, com mais um encontro: com os pesquisadores colaboradores da nossa linha de pesquisa Samanta Pavão Marques Roque, Luciano Almeida Prates, Regina Arena, Daniela Mayle Meirelles e Julia Fladt, estes que nos acompanham e nutrem nosso trajeto a partir de suas inquietações e olhares.

Em nossa última reunião de 2020, recebemos o retorno de uma tarefa dada aos pesquisadores participantes de nossos encontros mensais. A partir do caminho que percorremos neste semestre, pedimos para que eles escrevessem que dança desejam na escola, e assim compartilhamos dois relatos que nos foram presenteados:

Uma dança que não seja menos do que criação, assinatura individual e coletiva. Uma dança que encontre e revele, com gentileza, o ser. Uma dança que permita o fluxo livre do corpo físico e anímico e que se construa a partir de encontros. Uma dança que respeite o tempo do corpo e o desafie na percepção do sentir. Uma dança que estude o corpo e seu movimento e possibilite a descoberta no “enquanto”. Uma dança que se aproxime, em linguagem, do nosso tempo e tenha suporte em nossa história expressiva e artística. Uma dança que estude caminhos já feitos e crie outros. Uma dança, que em sua organização artística, dialogue com outras áreas do saber. Uma dança que encontre e crie com a música, com as artes visuais, com as diferentes mídias, por que não? Uma dança que tenha liberdade de estar em sala de aula, no palco ou na rua. Uma dança que seja pesquisa. Uma dança que acompanhe o desenvolver corpóreo e criativo do ser humano. Uma dança que nos permita olhar para a diversidade que se expressa nos diferentes corpos e sorrir. Uma dança que coloque o indivíduo com seus parceiros e crie nós. Uma dança que

produza cultura e faça com que se tenha convicção da força transformadora desta produção. O corpo é nosso modo de estar no mundo. O corpo é nossa fonte de troca com o mundo. O corpo produz pensamento, conhecimento. O corpo tem discurso e a dança dá espaço para falarmos e nos colocarmos com integridade e individualidade aqui na terra. A dança que eu quero na escola é a que permita com que o ser humano seja inteiro e autêntico em seu sentimento, pensamento e expressão em comunhão com todos. (SAMANTA ROQUE, 2020, relato verbal)

Gostaria de uma dança que, mais do que propor o movimento – que como vimos é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo – potencializando o desenvolvimento também emocional. Em outras palavras, que a dança tivesse na escola um conteúdo individual de expressão do aluno, que reconheceria no movimento a manifestação de sua singularidade – colocando a dança em sua dimensão expressiva mais do que em sua forma e técnica. Em suma, uma dança contemporânea, individual, condizente com seu contexto e com as necessidades do indivíduo em formação. (JULIA FLADT, 2020, relato verbal)

Assim, encerramos nossa escrita, pois é ela, a escrita, um caminho de comunicação, de troca. Como cartas enviadas por “pombos-correio”, enviamos este relato-escrita-artigo-pesquisa para os leitores que fortuitamente possam vir a encontrá-lo. Almejamos potencializar a dança e sua amplitude no sentido de melhorar as relações humanas, de melhorar a motricidade, de potencializar nosso estado físico e artístico neste tempo/espço.

Que nossas crianças possam encontrar uma dança que acompanhe o desenvolver corpóreo e criativo do ser humano. Uma dança que entrelace o ano letivo como percurso e processo – não apenas como pontual e relativo a festividades. Uma dança que possa ser impulso, mola propulsora para desvendarem seus corpos, sua potência; que seja também um caminho mais próximo para conhecermos o Brasil, território

que habitamos, mas também para conhecermos outros territórios, suas culturas, costumes, ritmos, modos de mover e dançar.

A dança ocupa um lugar central na existência humana desde os primórdios da humanidade e que, aos poucos, foi colocado à margem, por quê? É necessário que se fale sobre a dança, que ampliemos o espaço para a dança, que documentemos a dança.

Referências

ANDRADE, C. R. Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. 2016. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes – UNESP, São Paulo, 2016.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

_____. Lei no 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 18 jul. 2021.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LIEVEGOED, Bernard. *Desvendando o crescimento* – as fases evolutivas da infância e da adolescência. São Paulo: Antroposófica, 2017.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDUARDES, C; GANDINI, L; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Editora Grupo A, 2016. p.235-247.

ENTREVISTAS

Nesta terceira edição, a *Revista Jataí* entrevista Paula Mendonça, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, com pesquisa nas áreas de Educação e Antropologia da infância. Atuou no Instituto Socioambiental, assessorando escolas indígenas e projetos culturais em comunidades do Parque Indígena do Xingu no Mato Grosso. Foi professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atua em assessorias sobre a inserção da temática indígena no currículo escolar, conforme a orientação da Lei n.11.645/2008, que determina a inclusão de Histórias e Culturas Indígenas no currículo nacional. É codiretora do curta metragem *Waapa*, sobre as brincadeiras das crianças do povo Yudja, correalização do *Território do Brincar* e Instituto Alana. É idealizadora do *Já Pra Rua*, projeto voltado para o fechamento de rua para as crianças brincarem no bairro do Butantã, em São Paulo. Atualmente, coordena as áreas de cidade e educação do Programa *Criança e Natureza* do Instituto Alana¹, com o foco no desenvolvimento de políticas públicas pautadas na educação integral e territórios educativos e no planejamento urbano voltado à criação de cidades mais verdes, brincantes e amigáveis à infância.

Revista Jataí

Sabemos do seu genuíno interesse, bem como do interesse do Instituto Alana, pela infância e, também, pela defesa dos direitos da criança e, entre eles, o fato de ela estar em contato com a natureza. A nossa primeira pergunta é: de onde surgiu essa motivação?

Paula

Falando um pouco na perspectiva institucional, o Alana é uma organização sem fins lucrativos, que, há vinte e cinco anos, trabalha com comunicação e com o objetivo de honrar a infância, com a missão de pensar as condições para o pleno desenvolvimento da criança.

¹ O Instituto Alana é uma organização de impacto socioambiental, cuja missão é “descortinar questões sensíveis à criança e iluminar valores humanistas, conectados com a dimensão socioambiental, reconhecendo a potência de cada pessoa e das ações coletivas, cocriando e disseminando conteúdos capazes de construir imagens que inspirem um futuro melhor para todos” (<http://lana.org.br/saiba-mais/>).

Entendemos o conceito de criança pela Convenção de Direito Internacional, que abrange crianças e jovens de 0 a 18 anos, e retrata um estado de desenvolvimento peculiar e de garantias de direitos para o pleno desenvolvimento. O programa *Criança e Natureza* nasce como uma das frentes, a partir de uma leitura de mundo, de acordo com Paulo Freire, que reconhece o fato de que, hoje, mais de 80% da população brasileira vivem em cidades (pequenas/médias/grandes) e pensar a cidade e como ela recebe essas crianças é uma necessidade. Começamos a juntar estudos e evidências de que a cidade nem sempre é um ambiente acolhedor para a criança. Há uma dinâmica de crescimento urbano, que é de verticalização, de pavimentação das áreas, de disputa entre a construção civil e as áreas verdes, o aumento de veículos, a sensação de insegurança nos espaços públicos – todos esses aspectos, somados aos aspectos de modo de vida e comportamento das famílias, no sentido de trabalho excessivo e muitas atividades na vida das crianças vêm configurando um cenário de que as crianças passam quase 90% da parte do seu tempo em lugares fechados e com uma sedentarização do seu modo de vida. Soma-se a isso a facilidade dos acessos a tecnologias, que equaciona uma situação em que o corpo fica menos ativo, mais parado. As concepções das escolas, muitas vezes, priorizam o desenvolvimento intelectual e tendem a ter uma educação centrada à sala de aula e isso direciona as crianças. Mesmo antes da pandemia, há uma questão de confinamento, de pouca liberdade e menos autonomia. Entendemos que se deva olhar para essa questão e pensar no “desemparedamento” da infância de forma sistêmica – pois não se trata de uma situação que possui uma única causa, pois envolve a questão da família, da saúde pública, da segurança, do planejamento urbano, da escola –, pressupõe pensar em ações que garantam esses direitos às crianças em acessar ambientes saudáveis e está na Constituição Federal garantir as áreas verdes regulando o clima saudável, a poluição do ar, o conforto da respiração; com isso, prevê-se uma garantia de um ambiente mais saudável para as crianças crescerem, reconhecendo esse modo de vida na infância. De outro lado, temos diversos estudos que mostram que a natureza é fundamental no desenvolvimento da criança, oferecendo inúmeros benefícios para um desenvolvimento integral. Quando a criança está na natureza, ela desafia mais o seu corpo – este

é um campo enorme de investigação da infância –, o desenho na natureza, sendo menos estruturado, proporciona um brincar mais criativo, imaginativo e tem um poder estético que estimula um estado mais restaurativo para todos. Esse conjunto chama-se remédio sem contraindicação, que favorece a saúde, tanto para a criança, como para toda a população. Nas crianças, propicia aspectos peculiares, pois elas atravessam ganhos de desenvolvimento relativos ao brincar. Sendo este uma linguagem própria da criança, propicia que ela se vincule. O brincar livre nessas áreas faz com que elas se vinculem a esses espaços, proporcionando um sentimento que, quando bem consolidado, cria uma base para a criança ter uma sensação maior de pertencimento ao ambiente, de entender e compreender a inter-relação dela com seu meio e poder ter uma noção maior dos cuidados necessários consigo, com o outro e com o mundo.

Revista Jataí

Essa vivência plena da infância, com base nesse “Programa Criança e Natureza”, chama-nos atenção. Gostaria que nos falasse um pouco mais dele.

Paula

A nossa missão é favorecer condições para a criança crescer e se desenvolver com um contato direto com a natureza; prezamos muito pela experiência ao ar livre, que a criança tenha a oportunidade de vivenciar, não de aprender, mas de vivenciar a experiência do corpo dela nesse ambiente ao ar livre. Essa leitura que fazemos sobre o confinamento da criança nos fez entender como é sistêmico dar uma resposta para isso, portanto procuramos atuar sobre as cinco linhas de ação: a educação, a cidade, a saúde, a conservação do meio ambiente e o clima, que é o mais recente trabalho que estamos realizando, pensando na questão de como as mudanças climáticas estão afetando diretamente a vida das crianças. Cada linha tem uma estratégia. Eu sou responsável mais pelas áreas da cidade e educação. No trabalho relacionado à educação, estamos entendendo a importância da educação e das escolas com um papel fundamental no dia a dia das crianças. É uma grande

oportunidade para elas vivenciarem essa experiência ao ar livre na escola, então como as escolas podem proporcionar esse “desemparedamento” da infância, que é uma ideia trazida pela professora Lea Tiriba, da UniRio, que resumiu esse fenômeno das crianças mais presas do lado de dentro e a necessidade de ter a experiência mais próxima à natureza, em espaços públicos e ao ar livre, pois, quando falamos “natureza”, entendemos uma natureza próxima à criança, um jardim que, para a criança, pode ter uma dimensão de floresta, assim valorizamos muito essa natureza mais próxima, e também a natureza mais distante, mais selvagem. Analisamos todos os aspectos, pensando como podemos ter oportunidades frequentes de fruir a vivência ao ar livre. E as escolas, com certeza, pensando em seus pátios escolares, em seus edifícios, nos espaços, quanto pode ter mais verde, ser mais desafiador, trabalhando também na perspectiva do território educativo, além do seu próprio espaço, onde essas crianças podem ter oportunidade de vivenciar seu bairro, a partir da escola, de trabalhos escolares e propostas de interação com esses espaços, pois entendemos que a criança aprende o tempo todo em qualquer lugar, mas a intencionalidade da escola faz diferença na leitura desses espaços e nas oportunidades de liberdade dentro desses espaços. Na pandemia, direcionando para outro tema, podemos observar que esses espaços, além de oferecerem oportunidade ao aprendizado da criança, o espaço livre também ganha importância como medida sanitária, diminuindo as chances de contágio da doença, e recomendamos que, no planejamento escolar para as aulas presenciais, possam contemplar o uso dos espaços ao ar livre para garantir o acolhimento das crianças, depois de tanto tempo dentro de casa, para que elas possam correr, tomar sol, no sentido de promoção de saúde e, por outro lado, a prevenção do contágio, podendo realizar atividades, leituras, trabalhando o conceito de aprender com e na natureza, sendo a natureza uma ambiência para aprendizado de qualquer matéria e também um campo de investigação.

Revista Jataí

Você acha que sua preocupação voltada à vivência da criança com a natureza está relacionada com sua infância? Poderia nos contar um

pouco dessa passagem tão importante da vida de cada indivíduo e, sobretudo, da sua?

Paula

Sim, acho que tem bastante relação com o percurso da vida e da minha infância também. Fui uma criança urbana, cresci e vivi em São Paulo, minhas melhores lembranças dessa época eram quando brincava na rua, ou dos momentos de brincadeira em um bosque, localizado em um clube que frequentava. Esses espaços guardam uma memória afetiva dessa vivência na infância e foram fundamentais para construir toda a minha história. Tem muito a ver a relação da minha infância com a minha trajetória atual. Hoje, sou mãe de duas filhas, que não têm as mesmas oportunidades que tive, principalmente relacionadas à liberdade de transitar por esses espaços. Pensar na garantia das crianças poderem frequentar esses espaços é poder vivenciar brincadeiras de rua e ter um contato. Quando saímos de nossa casa, nosso primeiro contato com o ar livre é nos espaços públicos, em que podemos transitar pelo nosso bairro e vivenciar com a natureza um pouco mais “selvagem”.

Revista Jataí

Ao pensar em políticas públicas, como você analisa as propostas vinculadas à educação da criança brasileira com o meio ambiente?

Paula

Estamos em um momento de grande desafio, em termos de pandemia. O que precisa ser feito, depois, com a volta das crianças para o presencial são desafios enormes, que passam pela desigualdade de acesso que os estudantes tiveram com a tecnologia, e os desafios, daqui para frente, são inúmeros. Com relação às políticas públicas para o meio ambiente, existe sim uma política pública, na BNCC, que é um documento, que, na introdução, retrata a educação integral, preza por essa concepção. Temos entendido uma educação integral, não relacionada à organização de turnos escolares, mas sim a uma concepção que traz as diferentes dimensões do ser humano: social, cultural, física e emocional, que, se houver uma possibilidade de realmente as escolas possuírem seus

currículos a partir dessa concepção, terão muito espaço para inovação nas experiências das crianças e para fazer projetos pedagógicos mais integrados com os espaços ao ar livre. Antes de pensar em uma parte técnica, que sempre foi o tom da educação ambiental, tem que entender o reuso, o ciclo de produção das coisas, como evitar desperdícios, penso ser um passo anterior a toda essa bagagem fundamental que as crianças aprendem nas escolas, é estimular essas vinculações. Só cuidamos daquilo que amamos, daquilo que gostamos e pelo qual temos afeto, e criar essa experiência da criança ao ar livre, principalmente em momentos de liberdade e de estudo, pode construir uma oportunidade de ela se vincular ao meio ambiente, e essa vinculação será a base para depois. Tem uma oportunidade e tem um desafio. Hoje em dia, na prática escolar, um professor que ousa mais em fazer essas vivências, muitas vezes não tem o apoio da escola e da família, pois os familiares acham que os alunos não estão aprendendo, que estão se sujando, que é perigoso. Há diversas barreiras, não só nas políticas públicas, mas na cultura do fazer escolar que precisam mudar, serem trabalhadas aos poucos para que esses espaços sejam entendidos como parte do currículo, pois fazem parte de uma formação fundamental de vínculo que a criança cria com o seu ambiente. Tem muito a ser construído. Pode até estar na lei, mas não garante, é uma questão cultural. A cultura escolar é algo fundamental a ser olhado, mas, em termos de legislação, até na Constituição Federal, o artigo 227 retrata sobre a proteção e a responsabilidade das escolas, famílias e o Estado no cuidado e proteção da criança. Tanto essa parte, quanto o artigo 225, que fala sobre a garantia de direitos de um ambiente de qualidade, da vivência em um ambiente de qualidade, já na Constituição Federal é garantido. Não é uma questão de legislação, trata-se de uma questão de cultura escolar. Políticas públicas que evidenciam isso são fundamentais.

Revista Jataí

Como o Instituto Alana se articula com essas políticas públicas?

Paula

Temos realizado algumas assessorias para os municípios com a gestão do poder público – com ações de formação, de produção de livros e

ferramentas, a fim de estimular o poder público a criar e executar medidas que sejam favoráveis, tanto à criação de espaços públicos mais verdes e amigáveis à infância – quanto com a Secretaria de Educação – estimulando as políticas para o “desemparedamento” da infância. No ano passado, por exemplo, fizemos uma formação no município de Jundiaí, criando uma inclusão dessa perspectiva de espaços ao ar livre no planejamento das retomadas das aulas presenciais. Hoje, Jundiaí tem, por meio da Secretaria de Educação, um planejamento de uso semanal de espaços ao ar livre dentro e fora da escola e adotou o “desemparedamento” da infância nas suas escolas. Podemos ver como é importante quando parte do poder público se torna estímulo para que isso se transforme em uma rotina dentro das escolas. O Instituto Alana trabalha fazendo assessoria, propondo ações para o poder público, para que o corpo técnico compreenda e possa pensar ações nesse sentido.

Revista Jataí

Voltando à relação do Instituto Alana com as questões da Cultura e da Arte, que projetos são desenvolvidos? Sabemos da produção de filmes e algo nesse âmbito. E aproveitamos o ensejo para saber como funciona a pesquisa científica?

Paula

Entendemos que o audiovisual é uma ferramenta que colabora muito com todos os processos que fazemos. É uma das ferramentas que mais usamos dentro do repertório de trabalho, conseguimos fazer com que a informação que a gente preza chegue de diferentes maneiras à população, ao poder público, enfim, a qualquer pessoa, pois a linguagem audiovisual provoca caminhos diferentes, não é só o caminho racional. Essa é a grande potência dos filmes. Ultimamente, fomos parceiros técnicos da produtora Maria Farinha, para a concepção do filme *O começo da vida 2: lá Fora*, que traz exatamente essa temática do ponto de vista das crianças, como elas se sentem em relação ao confinamento, à falta de vivências em espaços públicos e a importância da natureza para a criança. Estamos trabalhando nesse sentido. Agora, em relação à

pesquisa, a Maria Isabel Barros (Bebel) apoia essa parte dentro da nossa equipe, reúne as pesquisas de evidências para apoiar as ações que desenvolvemos. Temos um braço do grupo Alana, o Alana Foundation, que investe em pesquisas. O Alana conta com três principais frentes: o Instituto Alana, o Alana Foundation – que apoia, principalmente, pesquisas com Síndrome de Down – e o AlanaLab – voltado para produção e distribuição audiovisual de impacto social. O Alana como um todo envolve apoio a algumas pesquisas, reunindo estudos para criar evidências do que propomos e fazemos.

Revista Jataí

Chegamos ao final da nossa entrevista. Que projetos você ou o Instituto Alana tem para os próximos dez anos, que possam traduzir essa missão de “honrar a criança”?

Paula

Continuamos com os mesmos projetos, porque vamos conquistando, a passos pequenos, resultados. Dentro dessa temática, tem uma importância enorme pensar a cidade, promover ações com o poder público para pensar na segurança das crianças, na segurança da malha viária, por meio de medidas que tornam o caminho das crianças mais seguro, mais lúdico, o aumento da área verde nas cidades, os “parques naturalizados”, que são espaços de brincar, com muitos elementos naturais, que podem ser mais acessíveis a todas as crianças, para que possam acessar dentro do seu próprio bairro, o plano diretor da cidade que inclua a perspectiva da criança. No tema escola, o quanto essa proposta do “desemparedamento” da infância tem uma aderência e tem se tornando muito mais fácil na Educação Infantil, pois a linguagem da criança é o brincar, ficando mais tranquilo para a escola pensar o uso desses espaços ao ar livre. Mas temos o desafio de transpor isso também para o Ensino Fundamental e Médio, para existir uma continuidade. Temos um sonho: mais natureza na infância e mais infância na natureza – uma relação de mútuo benefício. Quando a criança se aproxima mais da natureza, ela passa a gostar mais da natureza e quer cuidar mais dela, assim como a natureza se beneficia também da infância. Isso já é um desafio enorme para os próximos dez anos.

Revista Jataí

Somos uma faculdade que se volta para a educação. Que conselho você deixaria para os nossos docentes e para os nossos estudantes, com relação a esse tema, que é tão caro para a sua vida e para o Instituto Alana?

Paula

A oportunidade de oferecer para os estudantes, desde o começo da sua formação, o olhar para esses espaços, de aprender com as referências de que o Brasil é cheio, com as populações indígenas, com os povos tradicionais, dessa relação constitutiva com a natureza, tanto na nossa cultura, quanto na nossa formação, e a nossa responsabilidade em oferecer isso também por meio das escolas para as nossas crianças. Essa oportunidade de que as crianças possam ter, na escola, um vivenciar diário da natureza, um estar mais próximas da natureza, tendo uma frequência diária dessas experiências ao ar livre é fundamental; repensar o tempo e os espaços da escola para que possam oferecer isso cria uma escola mais viva, mais conectada com o mundo lá fora, o que só pode fazer o bem para todos, para os estudantes e para os educadores, compreendendo que esse benefício não é só voltado para a criança, mas também para o adulto que está vivenciando.

Revista Jataí

Queremos agradecer muito a você, Paula, pela entrevista, e fortalecer essa ideia de que a formação do professor esteja alicerçada nessa ligação com a natureza, cultivando isso, para poder transmitir para as crianças e jovens. É uma prática, não uma teoria, precisa viver, colocar a mão na terra, se sujar, rolar, plantar, se soltar, enfim brincar.

Paula

Exatamente. É uma experiência.

RESENHA

Conhecimento, ignorância e mistério

Resenha por Maria do Carmo Lizarzaburu Abi-Sâmara*

Conhecimento, ignorância e mistério foi escrito entre o verão e o outono de 2016 e lançado na França em 2017, aos 96 anos de vida do seu autor, Edgar Morin. No Brasil, o livro foi lançado em 2020 pela Editora Bertrand, que diagramou a obra de forma a proporcionar uma leitura confortável. Escritor experiente que é, Morin elaborou um texto conciso, porém farto de ideias instigantes. A escrita em primeira pessoa, com linguagem acessível, aproxima-nos do escritor e nos convida a pensarmos junto com ele.

O nome do livro já apresenta as oposições que Edgar Morin procurará aproximar. Os paradoxos nos acompanham durante toda a leitura, sendo o principal deles suficientemente envolvente: mais o ser humano amplia seu conhecimento, mais se conscientiza da própria ignorância e dos mistérios que são inerentes à vida. Imediatamente ao lado da elucidação está o obscuro, o misterioso que não se deixa tocar. Juntamente a essa constatação vêm as perguntas, apresentadas já no Prelúdio: Será que o ser humano sempre conviverá com o não sabido, com o não reconhecido, com o misterioso? Haveria limites para o conhecimento humano? Conforme o autor, os saberes adquiridos pelo ser humano evidenciam o que não podemos compreender e instalam o mistério no coração do conhecimento.

Conhecimento, ignorância e mistério é, portanto, um livro que pretende discorrer sobre o conhecimento e, para tanto, o autor julgou importante iniciar a obra relativizando a realidade em si, ressaltando

* Mestre pelo programa interdisciplinar Arte, Educação e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie; Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade de São Paulo; Licenciada em Artes pelo Centro Universitário Claretiano. Realizou a formação em Pedagogia Waldorf pelo Centro de Formação de Professores Waldorf da APRS. Atuou como professora de Trabalhos Manuais do Ensino Fundamental da Escola Waldorf Rudolf Steiner e como consultora empresarial. Coordenadora da Pós-graduação da Faculdade Rudolf Steiner.

como ela sempre é percebida e reconstruída pelo sujeito de forma individualizada.

O texto entrelaça saberes de diferentes áreas para defender a ideia de que universo, planeta e ser humano estão intimamente ligados, tanto do ponto de vista psíquico, quanto biológico. Desta forma, a leitura nos conduz a transitar do grande para o pequeno, do macrocosmo para o microcosmo. O capítulo 2 nos apresenta um universo complexo, sujeito a forças de ordem e de caos, forças formadoras e forças destruidoras, que são partes inseparáveis de uma mesma dinâmica. Nos capítulos seguintes, ao discorrer sobre a vida no planeta, o autor evidencia os mesmos paradoxos e complexidades: a vida como uma dinâmica de ordem e caos, fadada à morte, mas escapando desta a cada fecundação. Cada espécie viva guarda o poder de replicar-se, mas também de fazer-se outra. Para Morin, há uma criatividade sem cérebro inerente a tudo o que é vivo.

Após o olhar para o Cosmo e para a natureza, Morin discorre sobre o humano. O ser humano, em sua perspectiva, carrega, nas menores partículas do corpo e na psiquê, as ancestralidades todas, as dinâmicas do Cosmo, o passado da espécie humana e das outras, o passado da própria família. Portanto, universo, ambiente e ser humano são sujeitos às mesmas forças de continuidade e descontinuidade, de harmonia e de desarmonia. Aqui, os paradoxos se ampliam: somos “eu” e somos “nós”, somos egocêntricos e altruístas, conscientes e um tanto inconscientes, certos da morte, mas em eterna luta contra ela. Somos complexos demais para aceitar definições reducionistas.

Para Morin, o cérebro humano é um Cosmo em si, na sua configuração e nas suas capacidades, também. Ele discute as relações entre cérebro e espírito, o primeiro com sua linguagem eletroquímica, o segundo se expressando a partir das mais diversas manifestações da linguagem. Os discursos nascem do espírito humano e ganham tanta vida que criamos todo um enredo para a nossa existência a partir deles. Uma atividade criadora que nos é inerente possibilita darmos vida a deuses, a ideologias, a crenças, às quais logo depois nos submetemos, podemos morrer por elas, inclusive. E com a mesma força, podemos deixá-las morrer.

Ao defender seus pontos de vista, o autor não deixa de tecer críticas quanto à forma como estamos lidando com o conhecimento. Ele lembra de certo momento da humanidade em que o ser humano procurava se relacionar com o não compreensível, o não explicável, e se maravilhava com ele. O acordar para a ciência rompeu com o encantamento perante o mistério e deu início a uma postura de admiração perante tudo o que pode ser explicado. O autor aponta para uma criatividade biológica pouco explorada pela ciência, que ficou retida na esfera da ordenação, da compreensão dos detalhes, somente. A física se ocupou das leis da ordem, as leis de Newton erigiram as colunas de um templo daquilo que pode ser medido, calculado e comprovado. São passos importantes dados pelo ser humano, mas o que fazer para reconhecer o não explicável, o invisível, o misterioso, também? Por que negá-lo, como se nada fosse? Uma ciência concentrada na fragmentação das partes e desatenta ao todo, preocupada com a análise e desatenta com a síntese, ocupada em ordenar os elementos que compõem a vida e esquecida de maravilhar-se com ela em si: esse é o olhar que Edgar Morin nos têm apresentado de forma bastante consistente ao longo de sua vasta produção acadêmica e literária, reforçada nesta obra. O que Morin reivindica para a ciência é a negação das simplificações e reduções e um retorno à possibilidade de maravilhar-se perante os fenômenos. Todo objeto de conhecimento é digno de tornar-se objeto de admiração e espanto.

Os últimos capítulos de *Conhecimento, ignorância e mistério* dedicam-se a discutir fenômenos provindos do espírito humano, da ordem dos rituais, das religiões, das manifestações diversas não explicáveis ainda pela ciência. Ele o faz para demonstrar tudo o que permanece no âmbito do mistério e conclui que a ampliação da consciência é o rumo que devemos dar ao nosso próprio desenvolvimento. Não para explicar o mistério, mas para constatá-lo, para convivermos com ele. Podemos dizer que Edgar Morin chegou à nona década de sua vida com um forte pressentimento do invisível por trás do visível.

