

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 (UNICAMP)
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 Florencia 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*

Andréa Siwerdt (UFPR)
Cristina Ferreira Mansberger (FRS)
Dayse Cristinba Araújo da Cruz (FRS)
Elaine Marasca (UNICAMP)
Elizabete Villibor Flory (FRS)
Erica Delgado (UFJF)
Guilherme M. V. de S. Oliveira (USP)
Lourdes Ana Pereira Silva (UNISA)
Maquilandes Borges de Sousa (USP)
Manoel Francisco Guaranha (UNISA)
Maria Clarissa Mendes (FRS)
Maria Florencia Guglielmo (FRS)
Mariana Bugano (FRS)
Paula Franciulli (FRS)
Rosemeire Laviano (FRS)

Imagem de capa

Marina Santini

Preparação e Revisão

Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Revisão em Língua Estrangeira

Maria do Carmo L. Abi-Sâmara (FRS)
Paula Franciulli (FRS)

Editora/ Diagramação

Terceira Margem/Sabrina Faustino

Copyright © 2022 Faculdade Rudolf Steiner
Todos os direitos são reservados à Faculdade Rudolf Steiner

Revista Jataí

ISSN: 2764-2070

E-ISSN: 2764-6890

Faculdade Rudolf Steiner

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

<http://faculdaderudolfsteiner.edu.br>

Editora Terceira Margem

<http://terceiramargemeditora.com.br>

Editorial

Prezados leitores,

Este quarto volume da *Revista Jataí*, que tem como dossiê **1822,1922, 2022 e o próximo centenário: liberdade, identidade e interculturalidade na construção da educação brasileira**, homenageia marcos históricos importantes para a formação cultural e educacional brasileira. Datas comemorativas são sempre relevantes. Ao celebrá-las, nos damos conta do quanto somos importantes para os outros. Cerimônias evocam união, compartilhamento e restabelecem laços entre os participantes. Nesses momentos, o coletivo se unifica e, nos saudando, estreitamos nossos vínculos. Eventos históricos, tal como quaisquer narrativas, apontam para potências e riscos. Podem efetivar conagraçamento e união, mas também podem levar a imposições e exclusões. De que forma 1822 pautou os discursos sobre a identidade nacional brasileira?

Cem anos depois do grito do Ipiranga, um evento na fremente São Paulo dos anos 1920 reiterou a problemática: de que forma o modernismo cultural construiu um imaginário pautado na noção de liberdade? O Teatro Municipal de São Paulo reuniu artistas de âmbitos variados para propor uma outra forma de emancipação de um Brasil há tanto buscado. O gesto corajoso dos modernistas teria alcançado seus propósitos e instalado perspectivas para uma cultura própria e autêntica?

Hoje, no segundo centenário de criação do Estado brasileiro, podemos revigorar a memória como oportunidade para repensarmos quais foram os discursos que nos constituíram para recusarmos o que não queremos ser e construirmos o novo, o inusitado, nossa contribuição para uma educação de fato brasileira, na qual a interculturalidade própria da nossa identidade se apresente como o ambiente onde se tece uma proposta inusitada de liberdade, que permita vislumbrar um devir humano em permanente vivificação.

E, diante das mais profundas questões que experimentamos, aventamos, enfim: qual antropofagia pode nos unir nos próximos centenários?

Como lidamos, hoje, no âmbito educacional, com as questões da liberdade, das identidades, das interações culturais no seio dessa nova ordem mundial? De que maneira reconhecemos a diversidade e as diferenças culturais, com que propostas de inclusão buscamos o diálogo, a tolerância e a convivência? Essas são questões prementes em um contexto de extremismos e polarizações em que estamos imersos.

Nesse sentido, esta publicação da Faculdade Rudolf Steiner abre espaço para reflexão acerca dessas temáticas que nos soam caras para a formação das crianças, dos jovens, bem como para autoeducação dos adultos. Predominantemente composto por artigos referentes ao dossiê e de fluxo contínuo, este número inquieta-nos com diversas provocações em consonância com o impulso revolucionário da temática que a sustenta.

O primeiro artigo “Monte Azul: a busca por um transformar possível”, de José Américo Santos Menezes, Patricia Evangelisti Silva e Susanne Charlotte Rotermond, aborda a origem e a formação da Associação Comunitária Monte Azul, revelando o protagonismo de seus fundadores como forma de inspiração para a possibilidade de, por meio da ação, influenciar histórias de vida. Metodologicamente com História Oral e entrevistas com os fundadores da Instituição, é possível perceber a relevância de se ver, escutar e sentir o outro para qualquer propósito de transformação.

O segundo artigo do dossiê, “O corpo macunaímico: numa visão dos parques infantis de Mário De Andrade”, de Helena Würker, discute, em pesquisa qualitativa e documental, a relevância do corpo na apropriação do processo ensino-aprendizagem, bem como a valorização da cultura regional e folclórica do nosso país. Os pontos de articulação do texto envolvem a iniciativa concebida por Mário de Andrade na ocasião da direção do Departamento de Cultura da Municipalidade Paulistana, entre 1935/1938, quando da criação de praças para atender crianças, filhas de operários, numa educação “não escolar” como proposta de formação integral, e o desenrolar educacional no contexto de 2020, quando a tecnologia mudou significativamente a vida escolar, impossibilitando a presença física das crianças.

“A poesia marginal nas letras de músicas de *rap* como processo de conscientização e libertação - (álbum *AmarElo*, de Emicida: uma leitura à luz da análise do discurso)”, de Arlete Pires dos Santos, reitera o papel fundamental da arte na vida do ser humano. Ao interpretar, a partir dos instrumentais da Análise do Discurso, a poesia presente nas letras de músicas do rap nacional, cria lugares de apreciação e de reflexão para problemáticas prementes no século XXI. A autora estabelece vínculos entre a Poesia marginal brasileira da década de 70, cujo propósito era criticar a postura conservadora e a arbitrariedade de parcela da sociedade, e o *rap* de Emicida, trazendo à luz questões urgentes na história do Brasil, como racismo, preconceitos, intolerância. Por fim, apresenta uma proposta artístico-pedagógica capaz de contribuir para a formação integral dos alunos.

O artigo subsequente, “As Estações da Vida de Elton Mayo: a visão da sua biografia ampliada pela Antroposofia”, de Kelly Cristina Vieira, trata da aplicação da metodologia biográfica, de base antroposófica, na análise das fases da vida e do legado de George Elton Mayo. O objetivo é apresentar o panorama biográfico do pai da Escola das Relações Humanas, com a perspectiva de identificar seus marcos de desenvolvimento e sua relação com a missão de vida.

“O pensar como fundamento moral: uma reflexão dos impulsos morais até o pensamento intuitivo como fonte da ação moral”, de Maíra de Oliveira Martins, aborda a temática do pensar como fundamento para a moral humana na atualidade a partir da perspectiva antroposófica steineriana. Segundo a autora, com as conquistas históricas de natureza econômica, social e cultural da contemporaneidade, podemos nos colocar perante o mundo de forma mais consciente, sobretudo do ponto de vista moral. Por meio de revisão bibliográfica, a autora assinala uma perspectiva em relação ao desenvolvimento moral, a antroposófica, de modo a refletir sobre a forma como podemos nos desenvolver para o centenário que está por vir, apontando o pensar intuitivo como conquista da humanidade para desenvolver a ação moral.

O último artigo desta seção do dossiê, “Essomericq (Içá-Mirim), o primeiro brasileiro a viver na Europa”, de Irceu Munhoz Junior, traz um estudo bibliográfico que destaca o início dos fluxos migratórios entre Brasil e Europa, no início do século XVI. Trata da História de um jovem

príncipe Carijó que deixou o Brasil e foi viver na Normandia, em 1505. Chamado pelos franceses de Essomericq, o índio do Novo Mundo viveu até os 95 anos como cidadão francês, reconhecido pelo rei Luís XIV. Deixou 14 filhos e uma vasta descendência que, por ter reconhecida a sua linhagem nobre, envolveu-se matrimonialmente com a nobreza francesa e teve membros atuantes no clero normando.

Na sequência, contamos com o ensaio escrito em língua inglesa por Valdemar W. Setzer, “Liberty, Equality, Fraternity: Past, Present, Future”, cuja finalidade é apresentar a tríade liberdade, igualdade e fraternidade, que surgiu paulatinamente no percurso do desenvolvimento humano, como princípios necessários para pensarmos o contexto em que vivemos. O autor traz reflexões gerais acerca do histórico da liberdade, da realidade da igualdade e da necessidade da fraternidade na sociedade contemporânea.

Em fluxo contínuo, conferimos destaque, neste volume, ao primeiro artigo produzido no âmbito de nossa iniciação científica, escrito por Clara Ribeiro Jardim, sob orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio, com apoio da FRS e do Instituto Mahle. A pesquisa apresenta a recolha de material acadêmico com abordagem das propostas de Rudolf Steiner em bancos de dados nacionais desde os anos 2000, para construção de um acervo digital, que pode ser facilmente acessado por pesquisadores de todo país. Foram reunidos 97 artigos, 66 dissertações e 16 teses, oferecendo, assim, um referencial para estudo e apoio em pesquisas acadêmicas. O artigo relata a experiência da jovem pesquisadora, bem como mostra, com gráficos, dados coletados sobre as pesquisas, tais como temas recorrentes, regiões de intensa produção, autores, entre outros itens que merecem ser olhados de perto. Esse trabalho possibilita perceber as diversas contribuições, impactos e potência que a pedagogia Waldorf tem a oferecer aos profissionais da educação.

O artigo “Os contos de fada e o sagrado: uma abordagem para a educação infantil”, de Anna Carolina Ducheski, estabelece diálogos entre diferentes abordagens sobre a temática dos contos de fada, procurando demonstrar a ligação desses pontos de vista com os aspectos humanos e humanizadores que este gênero porta, como a própria linguagem e as imagens arquetípicas ancestrais que nos remetem ao sagrado. Com este

intuito, a autora realiza uma pesquisa bibliográfica que correlaciona visões filosóficas, psicológicas e antroposóficas a respeito dessas narrativas e sua importância para a formação das crianças. Destaca-se, também, o significativo papel do educador-contador na arte de contar, oferecendo às crianças um presente a ser entregue ritualisticamente.

O volume traz, também, uma entrevista com o Prof. Dr. Jonas Bach Jr., docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, pós-Doutor pela Unicamp, doutor em Educação pela UFPR com a tese *A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*, e líder do grupo de pesquisa “A proposta pedagógica de Rudolf Steiner: contribuições para a educação contemporânea”. A conversa girou em torno das temáticas das identidades e da liberdade, a partir das quais o entrevistado tece enriquecedoras contribuições para pensarmos o contexto brasileiro.

Por fim, contamos com uma resenha, elaborada por Mariana Bugano de Alcantara, sobre o livro *O sonho manifesto: dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico*, escrito por Sidarta Ribeiro, que nos desperta para sonhar coletivamente a fim de possibilitar o futuro do planeta.

Desejamos uma ótima leitura!

Os editores

Sumário

ARTIGOS (DOSSIÊ)

Monte Azul: a busca por um transformar possível 13
José Américo Santos Menezes
Patricia Evangelisti Silva
Susanne Charlotte Rotermund

O corpo macunaímico: numa visão dos parques infantis de Mário de Andrade 41
Helena Würker

A poesia marginal nas letras de músicas de rap como processo de conscientização e libertação – Álbum AmarElo, de Emicida: uma leitura à luz da Análise do Discurso 55
Arlete Pires dos Santos

As estações da vida de Elton Mayo: a visão da sua biografia ampliada pela Antroposofia 81
Kelly Cristina Vieira

O pensar como fundamento moral: uma reflexão dos impulsos morais até o pensamento intuitivo como fonte da ação moral 107
Maíra de Oliveira Martins

Essomericq (Iça-Mirim), o primeiro brasileiro a viver na Europa 125
Irceu Munoz Junior

ENSAIO

Liberty, equality, fraternity: past, present, future 143
Valdemar W. Setzer

ARTIGOS EM FLUXO CONTÍNUO

Levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos com abordagem das propostas Rudolf Steiner em Banco de Dados Nacionais 159
Clara Ribeiro Jardim
Maria Auxiliadora Fontana Baseio

**Os contos de fada e o sagrado: uma abordagem para a
educação infantil** 179
Anna Carolina de Moraes Ducheski Olimpio

ENTREVISTA

Entrevista com Jonas Bach Jr. 209

RESENHA

**O sonho manifesto: dez exercícios urgentes de otimismo
apocalíptico** 231
Mariana Bugano de Alcantara

**ARTIGOS
(DOSSIÊ)**

Monte Azul: a busca por um transformar possível

José Américo Santos Menezes*
Patricia Evangelisti Silva **
Susanne Charlotte Rotermund***

* Professor no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Sergipe. Realizou formação em pedagogia Waldorf no Instituto Micael em Aracaju.

** Mestre em Educação, especializada em Pedagogia Waldorf e Terapia Familiar, organizadora e coordenadora de projetos socioeducacionais. Atua na Associação Comunitária Monte Azul no projeto Mainumby e com tutoria em instituições educacionais Waldorf.

*** Formada em Educação Artística, com especializações antroposóficas. Atua na Associação Comunitária Monte Azul em São Paulo no desenvolvimento de seus colaboradores e no Brasil em cursos de formação antroposóficos.

Resumo

O artigo trata da história da Associação Comunitária Monte Azul e, especificamente, de sua origem e formação. Para além do relato histórico, intenciona-se apresentar o protagonismo dos fundadores da Instituição como inspiração para tantos quantos forem os leitores do texto. Trata-se de convidar cada um a conhecer parte da história de vida de seres humanos, que se uniram por meio de suas qualidades e que se sensibilizaram em ouvir as necessidades de uma comunidade. Dedicando-se, por intermédio da ação, influenciaram outras histórias de vida enquanto realizavam seus ideais. Dessa forma, na união dos três fundadores, pode-se perceber reflexão, militância e transformação com dignidade e confiança. Na realização deste artigo, foi utilizada a metodologia da História Oral e foram realizadas entrevistas com os fundadores da Associação Comunitária Monte Azul. Elas evidenciam o que cada um deles apresentou ao mundo como individualidades. Os fundadores inspiraram-se nos fundamentos teóricos da Antroposofia de Rudolf Steiner e, sob essa égide, foi criada a Instituição. Rudolf Steiner afirmava que a sociedade, da maneira como estava constituída, resultaria em miséria e pobreza e preconizava que poderia haver condições de superar essa situação, caso se buscasse, em novos princípios, o apoio para a convivência e para as realizações sociais (KUGLER, 1979). O contexto do protagonismo dos fundadores da Monte Azul evidenciou o potencial para fazer o óbvio: Ver, Escutar e Sentir, sem deixar que a indiferença vencesse e, a partir disso, transformar o mundo.

Palavras-chave: Instituição Monte Azul; Origem; História; Fundadores; Protagonismo.

Abstract

The article deals with the history of the Monte Azul Community Association and, specifically, its origin and formation. In addition to the historical account, it is intended to present the founders of the Institution as an inspiration for the readers. It is about inviting each one to know part of human being's life story who came together through their qualities and who were sensitized to listen to the needs of a community. Dedicating themselves, through action they influenced other life stories while realizing their ideals. In this way, in the union of the three founders it is possible to perceive reflection, militancy and transformation with dignity and trust. In this research, the Oral History methodology was widely used, and several interviews were carried out with the founders of the Monte Azul Community Association. They evidence what each of them offered to the world as individualities. The three founders were inspired by the theoretical foundations of Anthroposophy by Rudolf Steiner and, under this aegis, the Institution was created. Rudolf Steiner affirmed that society, in the way it was constituted, would result in misery and poverty and advocated that there could be conditions to overcome this situation, if new principles were sought to support coexistence and social achievements. The protagonism of the founders of Monte Azul highlighted the potential to do the obvious: to see, to listen and to feel, overcoming indifference and, from that, transform the world.

Keywords: Monte Azul institution; origin; story; founders; protagonism

Introdução

*Antes de achar o sentido da vida,
No meio às noites de angústia,
Antes de ter conhecido
Onde
E como aliviar a miséria,
O AMOR era!
O amor ao ser humano, o amor profundo por
cada ser,
O amor ao som vivo de cada ser.
(Ute Craemer)*

A poesia talvez seja a melhor maneira de iniciar estes breves relatos sobre a história da Associação Comunitária Monte Azul. Sim, poesia, porque a poesia é síntese do belo, síntese da forma, síntese do que se deseja, com o sensível, comunicar, expressar, compartilhar.

Não temos a pretensão de relatar a história da Associação Comunitária Monte Azul num espaço relativamente curto destinado a artigos. O que temos, neste momento, é o propósito de compartilhar os primeiros passos de um trabalho em construção, que objetiva registrar a história no contexto de uma instituição que tem alma educadora intrinsecamente brasileira e, por isso, inspiradora e feitora de esperanças, uma vez que tem como meta o cuidar de cada individualidade, a empatia humana em todos os contextos culturais e o florescer das consciências em busca do empoderamento e da emancipação de todas as classes sociais num país atravessado por diferenças que, embora sejam constatadas, não chegam a ser valorizadas.

A Associação Comunitária Monte Azul é uma organização não governamental, fundada em 1979, que atua orientada pelo pensamento antropológico e pelo desenvolvimento integral do ser humano. Reúne pessoas movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, na luta pela construção de um outro mundo possível no qual as individualidades possam atuar com liberdade e lucidez, onde as diferentes culturas tenham espaço para interação conciliadora e haja a compreensão da equivalência entre os seres.

A Associação Comunitária Monte Azul trabalha em três comunidades e regiões da zona sul de São Paulo, capital, onde realiza suas atividades nas áreas da educação, assistência social, saúde, cultura e meio ambiente, colaborando com a população de baixa renda e alta vulnerabilidade social.

Para escrever, ainda que de forma breve, sobre a criação da Associação Comunitária Monte Azul, elaboramos três tópicos. No primeiro, apresentamos o percurso da fundadora da instituição, Ute Craemer, descrevendo sua chegada ao Brasil e a trajetória desta forte e inspiradora mulher até o nascimento da Monte Azul. O tópico seguinte relata os bastidores da efetiva parceria e colaboração de dois atores, Paulo Ignácio e Renate Keller Ignácio, que, juntos com Ute Craemer, fundaram a Associação Comunitária Monte Azul. O terceiro e último tópico descreve especificamente a inauguração da Associação Monte Azul em 1979, bem como os fundamentos antropológicos que norteiam as ações da instituição. Por fim conclui propondo ao leitor algo mais que a esperança em um mundo novo: propõe ação, a partir das forças internas e autênticas que cada um de nós possui, na direção da construção da educação brasileira, nascida em seu próprio chão e cultura e, com isso, contribuindo para a história de um Brasil livre do colonialismo, autêntico em seu caminho de valorização das diferenças.

Para a elaboração deste artigo foi realizada uma pesquisa documental, bem como entrevistas com os fundadores da Associação Comunitária Monte Azul, com grupos específicos que participaram de e para o desenrolar do relato histórico, além de registros a partir da história oral. Segundo Alberti (2004a, p.23), a produção deliberada do documento da história oral permite recuperar aquilo que não é encontrado em documentos de outra natureza. A história oral deve ser empregada em investigações sobre temas contemporâneos, eventos ocorridos em um passado não muito remoto que a memória dos seres humanos alcança, para que se possam ser entrevistadas pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas (ALBERTI, 1990, p. 12).

Quando pessoas se sentem motivadas para registrar a memória de uma instituição, presenteando-a com a imortalidade, é porque essa instituição tem fortes representações na vida de uma coletividade. Esse

é o exemplo da Associação Comunitária Monte Azul, que construiu e continua deixando marcas profundas em muitas pessoas e profissionais de diferentes áreas, não apenas pelas suas ideias, mas sobretudo pelo seu compromisso e realizações humanitárias.

Em tempos como o que estamos vivendo hoje, de retrocessos sociais e políticos e de um neoconservadorismo crescente, precisamos de referências e ações como as da Associação Monte Azul para nos inspirar a encontrar caminhos de resistência e de luta nessa travessia. É importante salientar, no entanto, que exemplos são inspirações que só podem se tornar realidade quando postos em prática pelos seres humanos.

Portanto, registrar a gênese e crescimento da Monte Azul é celebrar, mas não apenas uma celebração como homenagem. É mais do que isso: é o celebrar como sendo um convite para o compromisso com uma causa. A biografia da Monte Azul tem a força pedagógica de nos ensinar que não devemos esperar que o amanhã chegue até nós, e sim de trazer desde já o amanhã que desejamos ver realizado. Não é pura espera. É como diria Paulo Freire (2002, p. 141), ao criar o neologismo *esperançar*. Não há dúvidas de que a Monte Azul é uma grande contribuição formativa e de mobilização com vistas à educação para liberdade.

1. Um mundo assim eu não quero!

Foi este o sentimento que brotou no íntimo de Ute Craemer, tendo nascido em Weimar, cidade histórica que gerou as grandes belezas da cultura alemã, tais como as obras de Schiller e Goethe, e que viveu as maiores atrocidades da humanidade como o campo de concentração Buchenwald. Ute nasceu em 1938, no início da Segunda Guerra Mundial, em meio aos bombardeios e *bunkers*. Poucos anos depois, morou com os seus pais na Áustria, em situação precária de pós-guerra, tendo que pedir por comida.

Pegamos um carrinho de mão e fomos, escondidos dos guardas, pedir comida nas aldeias, porque só os camponeses ainda tinham mais comida do que eles mesmos precisavam. Muitas vezes fomos

tratados muito mal, humilhados, uma vez porque éramos pedintes, outra porque éramos alemães e não austríacos. Lembro bem desta humilhação - uma das primeiras lembranças de eu mesma me enxergar de fora (CRAEMER, 1998, p. 7).

Ute continuou se mudando diversas vezes devido à profissão de seu pai e passou a infância e a adolescência em outros três países e diferentes continentes (Iugoslávia, Egito e Paquistão), conhecendo culturas e circunstâncias de vida diversas, com suas belezas e sofrimentos. Seu pai, Hermann Craemer, era engenheiro civil, professor universitário e projetor de pontes, motivo pelo qual foi chamado a atuar em vários lugares do mundo. Sua mãe, Gudrun Craemer, era costureira. Do primeiro talvez tenha herdado o dom do pensamento aberto e sem preconceitos, criador de pontes entre pessoas, culturas e realidades distintas; da segunda, a habilidade criativa de trazer à tona os retalhos escondidos, não-aparentes, de belezas humanas, de ressignificar e de reintegrá-los em novos contextos-colchas.

Durante a trajetória que fez com sua família, viu com os próprios olhos o sofrimento e a miséria de milhares de pessoas, entre migrantes e refugiados. Também sentiu na própria pele a fome e a humilhação e, assim, despertou cedo para o desejo de contribuir, de alguma forma, com a transformação deste mundo: “Se não oferecermos algo para o mundo, nós nunca vamos nos sentir realizados. Aí poderemos procurar em nossa alma o quanto quisermos” (CRAEMER apud BATARILO, 2014, p. 53).

Após estudar letras romanísticas e eslavas (francês e russo), Ute relata que tinha uma decisão a tomar:

Em 1962, completei os estudos, uma etapa de minha vida. E agora? Onde trabalhar? Onde poderia pôr a serviço de alguém tudo aquilo que aprendi durante tantos anos? Pensei que poderia trabalhar como intérprete, nestas organizações internacionais a serviço da compreensão mútua entre os povos. Foi quando se criou na Alemanha o Serviço de Voluntários Alemães (Deutscher Entwicklungsdienst, DED) (CRAEMER, 1989, p.21).

A citada organização, fundada pelo governo alemão em 1963, enviava jovens adultos voluntários a países em desenvolvimento. Ute relata que, após um curso preparatório de três meses, embarcou em navio para o Brasil:

Meu lugar era Londrina, no Paraná, junto com uma auxiliar de enfermagem, um marceneiro, um pedreiro e um mecânico. Iríamos trabalhar na favela Vila da Fraternidade, onde um padre franciscano, Frei Nereu, italiano, desenvolvia um programa de desfavelamento e urbanização. Os meninos iam ajudar a construir as casas, a enfermeira montou um postinho de enfermagem, e eu? O Frei Nereu disse: E você cuida da casa, prepara o almoço! Pensei: Será que todos meus ideais de contribuir na transformação para um mundo melhor se restringiriam a isso – cozinhar? (CRAEMER, 1998, p. 22).

Ela conta que, aos poucos, foi conhecendo os moradores da comunidade (naquele momento denominada de favela) e, por meio disso, foi encontrando a sua tarefa, muito bem ilustrada pela própria Ute quando relata que, certo dia, sentou-se na frente de uma das casas da Favela da Esperança e começou a tricotar. Logo, as crianças se achegaram e começaram a aprender com ela e ela com as crianças (CRAEMER, 1998). No contato olho a olho, alma com alma, Ute aprendeu aquilo que seria estrela-guia de sua futura caminhada e trabalho: enxergar o essencialmente humano em cada pessoa, independentemente de sua condição de vida, raça, etnia ou religião.

Ute compreendeu que pessoas que vivem à margem da sociedade, como aquelas da favela de Londrina, moradores de barracos de tábuas, são pessoas, humanas como todos nós, igualmente portadoras de forças e de fraquezas para o seu caminho de vida. Porém, devido à pobreza e necessidades de sobrevivência, não tiveram a oportunidade de frequentar ou concluir uma escola básica, que lhes ensinasse a ler e a escrever, portanto, não conseguiam empregos com salários que permitissem ter uma moradia mais digna.

Ute conversou com os adultos, membros da comunidade, para conhecer sua cultura, participou de festas e cerimônias religiosas, chegando a uma profunda convicção: uma grande transformação seria possível se as crianças tivessem oportunidades de aprender e desenvolver suas habilidades, se as pessoas acordassem mais para si mesmas, se ganhassem mais consciência de suas origens: sobre quem são e para onde gostariam de ir, se conseguissem elaborar planos e ter expectativas de futuro, se ganhassem uma visão dos grandes contextos do Brasil e do mundo, dos porquês da grande desigualdade econômica e social e de sua contribuição insubstituível para o grande todo (CRAEMER, 1982).

O objetivo maior seria ajudar as pessoas a se tornarem, elas mesmas, sujeitos de suas próprias vidas e da vida de seu país. Seria importante as pessoas participarem da vida política, serem representadas no Parlamento e no governo. A principal pergunta de Ute era: “Será que o grupo que está no poder entregaria voluntariamente a sua posição-chave?” (CRAEMER, 1982, p.77).

Com o tempo, Ute percebeu que as pessoas das comunidades (favelas) periféricas das cidades mais desenvolvidas economicamente no Brasil eram “fragmentos de várias ondas de imigração e migração” (CRAEMER, 1982, p. 18); eram pessoas que haviam deixado suas terras natais, muitas vezes pela seca e a fome no nordeste brasileiro, indo em busca de uma vida melhor, com melhores condições. Aprendeu que, apesar da miséria, eram pessoas alegres e animadas, movidas por aquilo que a vida lhes garantia: uma vida, porém agora sem as perspectivas de gerência própria e de transformação individual.

Suas vidas são guiadas pelos grandes ritmos: nascimento, casamento, maternidade, morte. Elas estão como que inseridas e presas, destinadas a obedecer. É uma obrigação que lhes dá certo sentimento sólido e seguro, mas nenhuma liberdade para levar uma vida além desse caminho pré-determinado (CRAEMER, 1982, p.21).

Ute conheceu, também, muitas pessoas da camada social rica e dominante e entendeu a grande distância existente entre as duas classes: um abismo entre duas realidades, entre dois mundos em um mesmo

país. Encontrou pessoas gentis e generosas, mas não dispostas a promover mudanças profundas:

Sim, de pessoa para pessoa, os brasileiros são generosos e prestativos, até com os pobres. Mas essas mesmas pessoas, que dariam um cheque a Frei Nereu para construir casas na favela, se recusam em momentos decisivos a realizar uma mudança fundamental na tessitura da vida (reforma agrária, reforma escolar, construção de estradas, restrição ao cultivo de café) (CRAEMER, 1982, p. 41).

Lendo, vivendo e sentindo intensamente o Brasil, Ute compreendeu que a cultura de exploração por parte dos governos e dos empresários não possibilitava ao povo o estímulo, a crítica e a reflexão, já que essa crítica, com o tempo, poderia se dirigir contra eles próprios. Percebeu, também, um profundo desenraizamento das origens indígenas, africanas e europeias de pessoas que haviam deixado suas terras por motivo de fome e que, quando chegavam às favelas, tornavam-se substancialmente pobres: sem recursos, distantes de sua cultura de origem e à margem da cultura social dominante.

Ute observava que, muitas vezes, as famílias se “equilibravam à beira do abismo” (CRAEMER, 1982, p. 72). Para ela, nesta situação-limiar de vida surge uma chance para a mudança, quando oferecida alguma ajuda externa.

Raiva e indignação são forças motrizes, que podem ter um efeito positivo quando são direcionadas e levam a uma ação comum. Nessa última deve aparecer uma força que une, que põe as pessoas em movimento, as ordena em grupos, e que compreende a situação através do pensar (CRAEMER, 1982, p.74).

Assim, aos poucos, a tradutora de línguas foi se tornando uma tradutora de almas, de culturas e de classes sociais.

Em 1967, Ute terminou o contrato de voluntariado pelo DED e voltou para Alemanha, onde se formou em Pedagogia Waldorf, com a intenção de voltar ao Brasil mais preparada para dar uma contribuição no que diz respeito à transformação social e, de fato, retornou ao Brasil

em 1970. Começou a trabalhar em São Paulo, na Escola Higienópolis (futura Escola Rudolf Steiner), como professora de classe de um segundo ano bilíngue (alemão-português). O choque cultural foi grande:

As pessoas com quem convivi [na escola] não eram pessoas simples, de descendentes africanos ou indígenas, ou dessa mistura interessante e promissora, que só existe no Brasil. Quase todos eram descendentes de europeus, uns com bastante arrogância diante da cultura e da maneira de ser dos brasileiros. Comecei a lecionar, e gostei muito dos meus alunos (CRAEMER, 1998, p. 30).

Ute retomou o contato com as famílias de Londrina, movendo constantemente dentro de si o desejo de contribuir, de alguma maneira, com a questão social brasileira, reconhecendo e empoderando a classe economicamente desfavorecida e conscientizando a classe rica, fazendo pontes entre as classes, com a certeza de que todos teriam muito a aprender uns com os outros.

Sua casa estava situada na zona sul de São Paulo - do lado de lá da ponte João Dias¹ - distrito São Luiz, no bairro Vila das Belezas, nas proximidades do bairro Monte Azul. Foi ali, preparando aulas para a escola e fazendo tarefas de casa com as crianças, que aconteceu, em outubro de 1975, a cena que até hoje, na Associação Comunitária Monte Azul, é muito lembrada:

Muitas vezes eu era interrompida por um bater no portão.

– Rubens, dê uma olhada, vê quem está batendo palmas.

O Rubens ia e falava:

– São crianças pedindo.

Eu ia lá no portão “tem alguma coisa para dar?” – perguntavam. Conversava com elas, dava pão ou bananas ou uma roupinha que não servia mais para as crianças. Conversava com elas, com a Diva, a Jacira, a Maria e as outras.

– Vocês moram onde?

¹ Entenda-se “do lado de lá da ponte” como o lado da ponte onde se situa a periferia.

- Lá na favela.
 - Seu pai tem serviço?
 - Ele morreu.
 - E o seu?
 - Ele não mora com a gente. Vai lá um dia conhecer nosso barraco, tomar um café.
- Um dia fui mesmo e conheci a favela que mais tarde chamou-se Favela Monte Azul. Naquela época a Av. Tomas de Sousa² era uma lameira só, os barracos todos construídos de restos de tábuas, um amontoado em cima do outro e nas vielas escorria o esgoto.
- “No interior os poleiros de galinhas são mais chiques do que os barracos da favela”, contava a Geni (CRAEMER, 1998, p. 44).

E assim começou a história da Monte Azul. Ela começou com uma pergunta:

[...] tem alguma coisa pra dar? Dei pão, mas logo vi que essas crianças precisavam mais do que de pão. A pergunta foi feita por crianças, mas também foi uma pergunta que o destino me fez. *Tem alguma coisa para dar?* Mais tarde li num livro do Sr. Lievegoed: Preste atenção às perguntas. Nas perguntas se exprime o destino (CRAEMER, 1998, p. 45).

Essa capacidade de prestar atenção às perguntas revela uma metodologia fundamental da educadora social: a escuta ativa, ouvir incondicionalmente o que o outro tem a dizer, ouvir nas entrelinhas e, assim, ouvir um futuro possível.

Movida pela convicção de que pontes entre as classes sociais poderiam provocar um processo sanador para o Brasil, Ute chamou seus alunos da Escola Waldorf para colaborar. Com alegria e entusiasmo, eles passaram a oferecer atividades recreativas duas vezes por semana, tais como trabalhos manuais, brincadeiras, ou ajudar nas lições de casa. Ela percebeu, claramente, que seus alunos – cada qual com as suas questões

² Avenida ao longo da qual foram construídos os primeiros barracos da Comunidade Monte Azul.

particulares – poderiam se desenvolver muito e serem mais felizes se tivessem a oportunidade de ofertar suas habilidades para alguém.

Quando, em 1978, quarenta crianças frequentavam diariamente a casa de Ute, ela decidiu procurar um terreno para construir aquilo que mais tarde se chamaria de *Escolinha*. Foi nesse período que conheceu Paulo e Renate, futuros amigos e parceiros de caminhada na trajetória do trabalho da Associação Comunitária Monte Azul. Fios de vida se cruzaram, conectaram-se, alinharam-se, formando uma base-urdidura forte sobre a qual o destino da Monte Azul passaria a se desenrolar, aberta para muitas e muitas cores-gente tecerem uma biografia em comum.

2. Tecendo o destino

Figura 1 - Fotografia de Ute Craemer



Fonte: Acervo Monte Azul

Figura 2 – Fotografia de Paulo e Renate com seus dois filhos



Fonte: Acervo Monte Azul

Paulo e Renate já eram casados quando o encontro com Ute aconteceu e ambos nutriam o interesse pelo trabalho que pudesse promover melhorias na vida das pessoas e na sociedade.

Ute relata:

[...] no ano de 1978 um professor Waldorf, que veio de Stuttgart para dar aulas aos professores da Escola Rudolf Steiner, me disse que ele tinha uma filha que havia trabalhado na Giroflex³ como assistente social, e que dava aulas de teatro, tecelagem e pintura para os operários. Ele me contou que ela havia se casado com um marceneiro da Giroflex, de família operária, e que tinha um filho e estava esperando outro. Era a Renate. O sonho dela era montar um jardim de infância atrás da casa dela; lá tinha um terreninho desocupado. O marido, que se chamava Paulo [...] estava pensando em sair da Giroflex e ensinar tudo

³ Empresa de cadeiras fundada em 1872, na Suíça, e que chegou ao mercado brasileiro em 1950, por intermédio de Hans e Pedro Schmidt. A empresa entrou em falência em 2014.

que ele tinha aprendido nesses 19 anos de profissão. Eu queria conhecê-la, mas nunca dava [...] um dia a Renate veio à minha casa [...] nos sentamos na sala, e a Renate contou um pouco da vida dela, e o que ela queria fazer no Brasil (CRAEMER, 1998, p.60).

Naquele primeiro momento do encontro, Renate propôs uma união: “Eu queria mesmo fazer algo para as crianças que moravam em volta da minha casa. Mas quando meu pai contou de você, pensei que talvez pudéssemos juntar nossas forças” (CRAEMER, 1998, p. 10).

Renate expôs que não estava só em seus ideais: “Contei sobre meu marido Paulo, negro, marceneiro, também vindo de uma família humilde, e lembro-me como os olhos da Ute brilharam, imaginando que pudéssemos trabalhar com ela, e Paulo ser uma referência masculina para os adolescentes” (KELLER, 2021, p.1).

Nos dias seguintes, deu-se o encontro entre Ute e Paulo, e ele contou um pouco sobre sua trajetória profissional e sobre seus sonhos e frustrações em não conseguir realizá-los:

Eu queria fazer uma coisa que eu gostava: ensinar o que tinha aprendido. [...] Quando entrei na Giroflex, em 1959, ela ainda era pequena: entre os funcionários havia 50 pessoas [...] mas a Giroflex foi crescendo, crescendo, e eu com o pessoal mais velho, com Dra. Gudrun⁴ e com o Sr. Pedro⁵, comentávamos que os aprendizes não aprendiam quase nada. No fundo não eram aprendizes, eram ajudantes que estavam ficando cada vez mais bitolados. Eu não queria admitir isso, e tentei ensiná-los ao máximo. [...] Em 1977 passei minhas férias na Alemanha, para conhecer os pais da Renate, e então vi quantas coisas poderiam ser feitas no

⁴ Médica comprometida com as iniciativas antroposóficas no país. Idealizadora e fundadora da Clínica Tobias e Centro Paulus e presidente da Associação Brasileira de Medicina Antroposófica por muitos anos, além de escritora e formadora do Curso de Aconselhamento Biográfico no Brasil.

⁵ Esposo de Gudrun Burkhard, na época administrador da Giroflex no Brasil. Marcou o movimento antroposófico com suas realizações. Foi benfeitor da Associação Tobias e apoiador do movimento de agricultura biodinâmica no país, dentre outras instituições, além de palestrante e conferencista.

âmbito da formação profissional dos jovens. [...]Quando o pai da Renate me falou da favela, comecei a pensar que talvez aí eu poderia realizar algo de semelhante (CRAEMER, 1998, p.63).

Tanto Paulo, quanto Renate e Ute, traziam de suas histórias retalhos de lembranças que convidavam ao ingresso do trabalho social na comunidade.

Renate Keller Ignácio nasceu cinco anos após a Segunda Guerra Mundial. Ela entrou na escola em 1956, vinda de família numerosa de músicos e professores Waldorf. Viveu a primeira infância em cidade pequena, junto à natureza, perto da floresta, em meio a ovelhas e pastores. Quando a entrevistamos, ela nos contou o seguinte:

[...] a casa da minha avó era a última casa, antes da floresta. Antes tinha alguns campos, e depois a floresta, e nos campos tinha pastores com as ovelhas. Eu convivi muito com isso, do pastor levar as ovelhas lá para aquele campo, com os cachorros acompanhando para cuidar delas, e atrás ficava a floresta [...] meu pai era super amante da natureza, então ele levava a gente para fazer caminhadas, levantar cedo para ver o sol nascer, e ficar bem quietinho [...] para ouvir o som dos pássaros [...] eu tive uma infância muito, muito feliz (KELLER, 2021, p. 1).

Apesar de ouvir sobre a guerra, na convivência familiar, Renate sentia-se protegida:

[...] eu me sentia muito tranquila, embora me lembre muito das conversas dos adultos, que falavam muito sobre a guerra, sobre aquilo que vivenciaram, mas isso não me atingia [...] A minha mãe sempre foi bem assim: uma dona de casa, uma mãezona, que fazia comida, que cantava para a gente dormir, contava estórias. Tinha muita música na minha casa, e muito ritmo também (KELLER, 2021, p. 1).

Renate mudou-se com a família para Stuttgart, no sul da Alemanha:

[..] ali já era mais urbano. Eu me lembro que na minha rua tinham muitas ruínas, onde a gente

brincava. Nossa casa era uma das únicas que sobreviveu aos bombardeios da guerra, naquela região de Stuttgart (KELLER, 2021, p. 2).

Ela estudou na primeira escola Waldorf, fundada por Rudolf Steiner:

Quando eu entrei na escola, em 1956, lá já não tinham mais os destroços dos bombardeios. Tinha então um prédio com as salas dos mais velhos, e um barraco de madeira com a sala dos mais novos. E tinha um pátio, e uma quadra de esporte. Mais ou menos isso. Não era uma paisagem encantadora não. Na verdade, era pouco espaço, para muitos alunos (KELLER, 2021, p. 2).

Na adolescência, passou por um momento de crise, encontrando refúgio no violino. Aos quinze anos, passou a fazer esculturas com temáticas sociais, atendendo a um apelo interior. Estudou Artes Plásticas e Pedagogia. Esteve envolvida com o movimento estudantil e foi representante dos estudantes na Faculdade de Belas Artes.

Na juventude, questionou-se sobre sua futura profissão:

[...] eu fiquei em dúvida se queria ser artista ou professora, e pensei que para me decidir seria bom que eu trabalhasse um tempo em algum lugar, fazendo estágio social [...] escrevi para um monte de organizações [...] e ninguém me quis, por causa da minha formação, [...] a arte. Naquela época, ninguém achava que tinha a ver com desenvolvimento (KELLER, 2021, p. 3).

Renate encontrou outro caminho para chegar ao Brasil, entrando em contato com uma família residente no país por meio da ajuda de uma amiga. Foi Pedro Schmidt quem organizou o que Renate denominou de seu ano de estágio social: o primeiro movimento para a sua permanência no país.

Enquanto Ute e Renate rumaram da Alemanha para o Brasil, Paulo Ignacio traçou, desde a natividade, o seu caminho no Brasil. O contraste das classes sociais fazia-se visível em sua vida de criança, porém, na época, de forma amistosa: “Nesse tempo, lá dentro do clube hípico a nossa comunidade tinha muitos meninos e meninas, e então a

gente brincava, tinha jogo de taco e inventávamos torneio entre os filhos dos empregados e os filhos dos sócios do clube” (IGNÁCIO, 2021, p. 3)

Desde muito cedo, Paulo teve o impulso de realizar-se no trabalho como marceneiro: “Aos 13 anos eu insisti tanto com o meu pai que eu queria aprender a marcenaria, que ele afinal arrumou um lugar, através de uma pessoa conhecida, para que eu fosse aprender marcenaria [...] e aos 14 anos eu passei a ser funcionário da empresa” (IGNÁCIO, 2021, p. 3). A profissão tão precocemente escolhida o acompanharia pela vida toda, abrindo facetas variadas no trabalho na Monte Azul. Antes, porém, foi na Giroflex que colocou todo o seu empenho. Ele foi funcionário por vinte anos e galgou postos de liderança, mas foi impelido a atender um chamado interior, mesmo que isso custasse o conforto proporcionado por uma situação financeira estável e a segurança da família, que já contava com dois filhos.

As pessoas acharam um absurdo eu sair da Giroflex para trabalhar na favela, e isso para ganhar um terço do que recebia na Giroflex! Era difícil explicar: Eu acreditava que estava fazendo o certo, e que iria acontecer algo de importante, mas não tinha nada de concreto (CRAEMER, 1998, p. 10).

Para Paulo e Renate, as experiências vividas na Giroflex foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho na Monte Azul. Conta Renate: “[...] nós pensávamos que isso era a nossa tarefa de vida.” (KELLER, 2021, p. 5). Pode-se dizer que a Giroflex foi uma sementeira onde os dois puseram em prática seus ideais, rumando em seguida para uma realização maior.

Um dos sócios da Giroflex era Pedro Schmidt. Ele tinha como ideal dar a sua contribuição para a transformação da realidade brasileira, levando elementos da Antroposofia⁶ para os funcionários, impulsionado

⁶ Fundada pelo pensador austríaco Rudolf Steiner (1861- 1925), a Antroposofia propõe um método de conhecimento da natureza humana que leva em consideração que sua constituição é dotada do nível físico, vital, anímico e espiritual. A Antroposofia observa, também, a relação entre o homem e o Cosmos, dentro de uma abordagem que confere espaço a acontecimentos espirituais não mensuráveis, porém que podem ser observados por método científico desenvolvido por Steiner.

pelo pensamento: “na vida espiritual há muitos antropósofos, mas eles estão fazendo falta na economia” (SCHMIDT, 2005, p.40). Desde 1964, ele se empenhou em levar para os funcionários e suas famílias oportunidades educacionais, culturais e de lazer, assistência médica e ajuda nas questões legais. Tanto Paulo como Renate identificaram-se com essas ideias e propostas, acreditando terem achado suas tarefas de vida em se dedicando ao desenvolvimento da classe economicamente desfavorecida.

Então, veio à crise do petróleo. Sr. Pedro adoeceu gravemente e os outros sócios da Giroflex deixaram de apoiar este impulso social e cultural dentro da empresa: “[...] minhas metas para a empresa não eram as mesmas que as dos colegas (SCHMIDT, 2005, p.46)”, metas essas que eles consideravam demasiadamente patriarcais. Esta mudança de direção foi decisória para o casal repensar e procurar outro local de atuação.

Foi nesta situação de insatisfação e busca que os fios do destino de Paulo e Renate cruzaram com os de Ute, a qual estava no preciso momento de institucionalizar o trabalho com as crianças da favela Monte Azul.

3. Reflexão e prática por um mundo social digno

*Um raio de luz no céu apareceu
Vindo de longe, na terra se fincou
Despertando luzes adormecidas na lama,
Despertando a perola enterrada nas paixões,
Ansiando por se revelar na sua beleza,
Ansiando por descobrir-se, aprender e crescer,
Semeando arte, saúde, educação...
Assim eclodiram as sementes em todo lugar:
Crechezinhas, oficinas, saúde, e muito mutirão.
No meio do tumulto,
No meio da violência,
No meio das mortes,
Brotaram talentos, virtudes, forças!
Forças para lutar, confiando na transformação,
Transformando vidas sofridas,
Transformando o fogo das paixões em calor
humano luzente.*

*E olhando para fora, o que vejo ali?
Mil outras favelas, mil vidas desenganadas
Peinha, Jardim Macedônia, Horizonte
Toda a periferia esperando tornar-se Centro.
Centro de que?
Centro de si mesmo
Centro de si-mesmo, do outro,
Todos juntos, sim, construímos
..... dignidade
..... o Humano
Horizonte que vai além de nós mesmos,
ALÉM da Monte Azul,
Além de São Paulo,
Além do Brasil,
Vidas vividas para um mundo humano.
(Ute Craemer e colaboradores)*

Figura 3 - Construção da “Escolinha”



Fonte: (UNGARETTI,2021, p.90)

Figura 4 – Primeira sede da Associação Comunitária Monte Azul



Fonte: (UNGARETTI, 2021, p. 91)

No dia 25 de janeiro de 1979, aconteceu a fundação oficial da Associação Comunitária Monte Azul. As palavras de Renate transmitem vivamente as memórias deste momento, além da importância do envolvimento da comunidade no trabalho:

Um grupinho de pessoas encontrou-se na casa da Ute, para fundar oficialmente a Associação Comunitária Monte Azul. Um pai de aluno da Ute, da Escola Rudolf Steiner, tinha preparado os estatutos, e os leu em voz alta, tirando as dúvidas quando fosse o caso. Estavam presentes o Zeca⁷ e o Cido⁸, Paulo e eu, e alguns outros amigos. Sei que

⁷ Zeca: Membro da comunidade atendida em Londrina pelo Serviço de Voluntários Alemães (Deutscher Entwicklungsdienst), DED, instituição na qual Ute trabalhou. Naquela época, Zeca realizou ações voluntárias na comunidade, em apoio às iniciativas de Ute. Quando Ute se acomodou em São Paulo, trouxe Zeca para que continuasse seus estudos. Zeca foi um dos primeiros funcionários da Monte Azul.

⁸ Cido: Irmão mais velho de Zeca. Foi o primeiro dos jovens a ser trazido por Ute, para terminar os estudos. Trabalha na Associação Comunitária Monte Azul até hoje.

ficou bem apertado na pequena salinha da Ute. Teve uma breve reflexão sobre o nome e se optou por “comunitária”, para indicar a vontade de incluir os moradores da favela como protagonistas de seu desenvolvimento (KELLER, 2021, p. 6).

A prefeitura havia cedido um terreno na Avenida Tomas de Sousa, 552, no Jardim Monte Azul, onde se encontra até hoje a sede da Associação Comunitária Monte Azul. Não havendo permissão para construção em alvenaria, foi feito um barracão de madeira. Muitas mãos trabalharam para essa realização. Além de uma pequena equipe contratada, contou-se com a colaboração da comunidade para os mutirões aos finais de semana. O dinheiro angariado para esta realização foi conseguido por meio de uma doação, de fato milagrosa: uma criança, na Alemanha, ao brincar em seu quintal, vizinho de uma fábrica de baterias, bebeu soda cáustica, deixada por descuido da fábrica. Em consequência disso, o menino, Johannes, viria a falecer. Antes de sua morte, ele definiu que a indenização que recebeu por este acidente deveria beneficiar crianças pobres e animais em risco de extinção. Muitas pessoas, tais como os moradores da favela, ex-alunos Waldorf e outros voluntários, participaram da construção da assim chamada *Escolinha*. Ela contava com uma pequena sala de jardim de infância, onde Renate atenderia as primeiras crianças. Havia, também, uma salinha para trabalhos manuais, “[...] onde voluntárias ensinavam costura, bordado e tricô para as meninas maiores, e uma sala maior que o Cido usava para as aulas de arte, que também servia de auditório e era usada para o curso de marcenaria que Paulo começou a dar à noite, para os meninos entre 14 e 18 anos” (KELLER, 2021, p. 6).

A demanda era grande e logo se pretendeu “[...] ampliar e oferecer atendimento integral às crianças, cujas mães trabalhavam fora” (KELLER., 2021, p. 6). A primeira *crechinha* (atendimento às crianças menores de sete anos, período integral) passou a funcionar no barraco de madeira. O trabalho foi iniciado com sete crianças.

Era tudo muito, muito simples, não tinha água encanada, e dona Maria (educadora das crianças) tinha que pegar água na mina. Era o básico do básico que a gente podia oferecer, ali. Logo veio um

segundo jardim da infância que era liderado por duas mulheres do bairro, dona Nina e Dona Laura, que eram voluntárias. Elas não sabiam nada de Pedagogia Waldorf, e recebiam as fazendo o que sentiam que era bom (KELLER, 2021, p. 3).

E assim o trabalho seguiu em frente:

A gente comprava um barraquinho na favela, e depois mais um, mais outro, e assim foram surgindo as crechinhas, conforme conseguíamos doações [...] isso aconteceu naturalmente pela atividade da Ute, que publicou o livro Favela Kinder na Alemanha, e com isso fez muitas palestras lá [...] na verdade a Ute nunca fez palestras pedindo doação, mas isso aconteceu espontaneamente. Para ela o importante foi que ela queria dar voz a essa população carente das favelas, *ela queria que as pessoas que tinham uma vida melhor pudessem se interessar, e ter empatia com essas famílias que viviam nessa precariedade (Grifos nossos)*. E assim surgiram esses grupos de amigos na Alemanha, que começaram a apadrinhar essas crianças (KELLER, 2021, p. 3).

Na Alemanha, o pai da Renate foi um interlocutor na ajuda da Monte Azul, “[...] desde o começo ele se interessou muito pelo nosso trabalho, e mobilizou as famílias de escolas” (KELLER, 2021, p. 3).

Um dos maiores desafios iniciais do trabalho foi a questão da saúde das crianças.

Já nesse primeiro ano foi construído o ambulatório, em mutirão, também de madeira, no centro da favela [...] os primeiros voluntários também ajudaram nisso. Havia muitos piolhos na cabeça das crianças [...] A gente tentava cuidar nessa parte de saúde, tanto de vermes quanto da questão nutricional [...] (KELLER, 2021, p. 2).

Preparar as educadoras para o seu trabalho também foi um desafio:

Numa de suas viagens, a Ute fez uma escala na Colômbia e, na volta, visitou o projeto de um padre que formava mulheres e moças da favela para serem

educadoras, e assumirem esse trabalho educacional das crianças pequenas. Aí achamos uma boa ideia, e com isso resolvi começar um cursinho e convidar as mães e moças que conhecia, para participar [...] eu dava esse cursinho sobre Pedagogia, e a gente conversava sobre o desenvolvimento infantil. A gente ensinava uns aos outros cantigas de rodas, histórias, e brincadeiras, que essas mulheres conheciam de sua própria infância no interior, geralmente do norte de Minas ou do Nordeste (KELLER, 2021, p. 2).

As futuras educadoras foram escolhidas a partir do que se percebia que elas tinham a oferecer enquanto qualidades humanas e da certeza de que eram pessoas dignas de serem imitadas pelas crianças quanto a seus hábitos e moralidade. O movimento que se desenvolveu a partir da iniciativa do cursinho foi de vital importância para a instituição, pois alinhou a prática pedagógica. Desde então, o cursinho permanece, acompanhando os tempos e as necessidades, nutrindo os processos e vitalizando a missão da instituição. Futuramente, ele viria a ser denominado Curso de Formação de Educadores Comunitários e, bem mais tarde, seria chamado de Mainumby.

Aos poucos, o trabalho na comunidade foi se organizando. Apoiadas por Ute, aconteceram iniciativas dos moradores em conseguir luz e água para a comunidade: “As crianças, principalmente os meninos, tinham que carregar latas com água no ombro ou na cabeça até os barraquinhos. Essa água causava muita doença porque o esgoto estava logo ao lado, e não tinha uma separação muito boa” (KELLER, 2021, p. 3).

Ute, Renate e Paulo haviam gestado ideias e preocupações sobre um transformar possível, visando, em primeiro lugar, às crianças, às necessidades e potencialidades da comunidade, mas também olhando para os grandes contextos sociais, culturais e políticos do Brasil e do mundo. Eles tinham em vista os caminhos do desenvolvimento a partir do despertar e do empoderamento do indivíduo, portanto não oferecendo soluções prontas, mas ajudando a encontrá-las para construir uma sociedade mais livre e autoconduzida, uma sociedade mais justa, com menos desigualdade social e mais fraternidade, com distribuição de bens a que todos pudessem ter acesso, não somente ao básico para sobreviver, mas às ferramentas que permitissem a cada um escolher e

trilhar, além do seu próprio caminho de desenvolvimento, um caminho coletivo de apoio e sustentação mútua.

Esta visão de mundo encontra, sem dúvida, a sua inspiração/ identificação nos fundamentos teóricos da Antroposofia de Rudolf Steiner. Claramente, os anseios, as buscas e os esforços dos pioneiros⁹ da Monte Azul encontravam neles uma condução norteadora.

Steiner, nascido em 1861, na Áustria, formou-se em Filosofia, História e Ciências Naturais, mas também desenvolveu as capacidades de fazer pesquisas espirituais. Ele se confrontou profundamente com o caminhar da história, com o desenvolvimento da humanidade e os impulsos nela expressos. Reconheceu que toda miséria e pobreza são resultado das formas de vida geradas pela sociedade e que os mecanismos de opressão que cada época cria só podem ser superados pelo desenvolvimento de novos conceitos e de uma nova consciência (KUGLER, 1979, p. 177).

Partindo dessas reflexões ele elaborou a sua Filosofia da Liberdade, a sua Trimembração Social e depois a Pedagogia Waldorf (além de, também, desenvolver caminhos inovadores nos campos da Medicina, da Arte, da Agricultura e outros).

Steiner aponta na direção da vida material realizada a partir do que cada indivíduo em essência pode oferecer para a humanidade. Para possibilitar um desenvolvimento no qual cada ser humano possa ser parte única de um todo da humanidade e viver em harmoniosa interdependência (Filosofia da Liberdade), os três âmbitos da vida (econômica, política e cultural) devem ser reconhecidos de forma diferenciada (Trimembração Social) (KUGLER, 1979). Steiner descreve a Trimembração Social como: “[...] caminho para o acordo verdadeiro entre todos os seres humanos que querem, com boa vontade, conduzir o nosso povo do sofrimento mais profundo para um futuro possível de se viver” (STEINER apud KUGLER, 1979, p. 198).

Neste sentido, podemos compreender a fundação da Escola Waldorf como uma realização concreta de sua concepção de mundo,

⁹ Denominação para aquele que abre o caminho a ser percorrido, aquele que cria e motiva para uma realização comum. Um pioneiro não é necessariamente um fundador. Ele pode ser, também, alguém que se junta ao fundador e com ele dá os primeiros passos na construção de algo.

sendo a pedagogia nela praticada um caminho possível para apoiar todo o desenvolvimento infanto-juvenil e assim proporcionar o desabrochar do espírito livre, incentivar o uso das habilidades individuais para o bem e a transformação do mundo e cultivar relações saudáveis, respeitadas e amorosas entre todos os seres (STEINER, 1988).

Apesar dessa vocação, a Pedagogia Waldorf, quando chegou ao Brasil, tornou-se, devido às circunstâncias da época, elitizada, em escolas com mensalidades elevadas, portanto distanciada dos propósitos de transformação da realidade social. Ute, assim como Renate e Paulo, identificavam-se com as ideias de Steiner, sobretudo com a proposta da Trimemoração Social e os princípios da Pedagogia Waldorf e, assim, consideraram como objetivo os conhecimentos da Antroposofia para o trabalho social e para fazer encarnar o impulso antroposófico na vida prática de uma realidade existencialmente vulnerável. Isto é, trilhar um caminho que conta com a certeza da existência de um mundo espiritual e que dá uma importância inestimável a cada única alma humana. Seria desenvolver linguagens e maneiras que possibilitassem compreender e praticar a Antroposofia com pessoas também pouco estudadas: nem sempre usando suas formas habituais, mas buscando inspiração na essência.

Neste contexto, é importante mencionar que Ute, apesar da decisão inabalável de lutar por esse ideal, em muitos momentos não se sentia à altura de tão grandes tarefas, escrevendo o seguinte em seu diário, em 1982:

Eu simplesmente não consigo me livrar desse sentimento de impotência. Monte Azul está crescendo; eu vejo cada vez mais a importância de se compreender o significado do trabalho social, em combinar favela com Antroposofia, ou seja, ter por trás de tudo uma imagem do ser humano - e aí estou eu, e não sou capaz de ser o que chamamos de líder (CRAEMER, 1997, p. 215).

Mas também constatou:

[...] que tenho exatamente as mesmas necessidades, os mesmos desesperos, e as mesmas necessidades de encontrar a mim mesma como todos os outros. Que existem ininterruptamente tentações de viver para si mesmo de novo, que amo, vivo e sofro tanto quanto os outros (CRAEMER, 1982, p. 209).

A desigualdade de oportunidades tornou-se lema da indignação e da transformação pessoal dos pioneiros, conforme afirma Ute:

Em algum momento eu entendi que todas as pessoas estão procurando um jeito de viver, de realizar seu destino - não querem apenas sobreviver, não querem apenas permanecer vivas. Essa busca por um sentido de vida costuma ser sufocada pela necessidade de ganhar dinheiro na infância (grifo nosso). Quando realmente senti isso no meu coração, não só teoricamente, mas por completo, comecei a colocar minha própria vida num segundo plano, e a me preocupar pelas pessoas não só externamente, mas também internamente (CRAEMER, 1982, p. 208).

Palavras finais: inspirar a muitos que *esperançam* por um outro mundo melhor

O presente texto não teve a pretensão de escrever a história da Associação Comunitária Monte Azul, mas de relatar os primeiros passos desta significativa instituição, homenagear seus fundadores e exaltar a contribuição da Instituição para a Arte de Educar, sobretudo os carentes da sociedade brasileira.

Ao buscar conhecer e descrever um pouco da gênese da Associação Comunitária Monte Azul, tivemos a intenção quase que arqueológica de trazer à superfície elementos que ajudem a enxergar caminhos que efetivamente contribuem na construção de propostas inspiradoras e propulsoras de possibilidades de educar em e com as comunidades, acreditando que somos todos (independente de etnia, cultura e posição social) agentes de nossa própria história, da história de nosso país e por que não afirmar, somos construtores da realidade universal.

Para cumprir com o propósito anunciado, foram realizadas pesquisas documentais, registros da história oral e com a colaboração dos atores fundadores da Associação Comunitária Monte Azul. Algumas percepções foram construídas a partir dos inúmeros diálogos e de uma escuta ativa e sensível.

A Monte Azul surgiu a partir das inquietações e da sensibilidade em ver e não ser indiferente. Talvez essa seja a química do nascimento do Ideal: ver, sentir e não deixar que a indiferença vença. A Monte Azul é em si a consequência da soma do ideal de três pessoas, que se uniram a muitas outras. Ute se indignou com a miséria que soterra o humano do humano e fez disso o impulsionador de sua vida; Renate trouxe consigo as memórias de um mundo são e harmonioso, compartilhando e potencializando com quem mais carecia disso; Paulo foi o exemplo da transformação em pessoa: menino brasileiro que buscou uma capacitação, a partir da qual construiu o seu caminho de realização profissional, que então colocou a serviço da transformação de uma comunidade. Portanto, em si a Monte Azul é uma provocação existencial para cada um de nós na construção de um Brasil que valoriza diferenças. Não há mágica ou super-humanos, o que há é a força do ideal que cada um de nós pode operar, mobilizar, realizar. Todos nós podemos dar a nossa contribuição a partir de nossas vidas, realidades e experiências.

Outra importante percepção diz respeito aos fundamentos Antroposóficos que orientaram os ideais e as ações da Monte Azul, desde o seu nascimento enquanto propósito, passando para a criação e para a implementação institucional, chegando, finalmente, nos projetos executados nos dias atuais. A cosmovisão Antroposófica foi e continua sendo o farol inspirador e orientador das ações da Monte Azul. Portanto, percebe-se que as ações construídas têm fundamentos e propósitos baseados no conhecimento e na necessidade da natureza humana, com vistas ao florescimento de suas consciências. A Monte Azul promove um movimento de mudança de paradigmas no qual as diferenças são vistas como fermento para renovação. Uma vez valorizada a diferença entre os indivíduos, não há razão de hierarquização a partir de padrões previamente determinados. Essas ideias desenvolvidas na Monte Azul e inspiradas pela Antroposofia preconizam transformações que só poderão acontecer se nos debruçarmos sobre esta realidade transformadora no decorrer dos anos que seguem, gerando história libertária num país multicultural que ainda não conhece a sua força criativa e pacífica.

Assim sendo, encerramos este artigo com a síntese de uma trajetória de busca humana e da amorosa proposta pedagógica pela

construção de um outro mundo possível: ter a coragem para se confrontar com o sofrimento humano, a miséria do mundo, as carências da época. Enxergar a centelha humana em cada ser humano. Conectar-se às raízes das pessoas e do local, conhecer sua cultura, história e geografia. Incentivar a autoconsciência, a valorização, o empoderamento e a autonomia de todos. Ouvir as perguntas e os sonhos das pessoas, muitas vezes não pronunciados. Valorizar a diversidade. Saber que cada crise oferece oportunidades para encontrar novas soluções. Ter a humildade de perceber que quem ajuda não é melhor do que quem é ajudado e que sempre há aprendizado e crescimento mútuo. Fazer pontes entre todos os tipos de realidade, buscando superar a polarização por meio do exercício da alteridade.

Referências

- ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALBERTI, V. *Manual de História Oral*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- BATARILLO, D. *Die Brückenbauerin*. Alemanha: Scoventa Verlag, 2014.
- CRAEMER, U. *Favela-Kinder*. Stuttgart: Freies Geistesleben, 1982.
- CRAEMER, U. *Favela-Monte Azul*. Stuttgart: Freies Geistesleben, 1987.
- CRAEMER, U. *Caminhos de Vida: o mosaico da Monte Azul*. 1998. Não publicado.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KELLER, R.: depoimento: [ago. 2021]. Entrevistadores S. Rotermund e P. Silva. São Paulo, 2021. Entrevista concedida ao Projeto Mainumby Memórias.
- KUGLER, W. *Rudolf Steiner und die Antroposophie*. 2. ed. Verlag: Köln DuMont Verlag, 1979.
- STEINER, R. *A Arte de Educar*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1988.
- UNGARETTI, Ligia (Org.). *Mina d'Água: uma história contada através de imagens*. São Paulo, [s.n.], 2021.

O corpo macunaímico: numa visão dos Parques Infantis de Mário de Andrade

Helena Würker*

* Helena Würker, pedagoga, professora de sala Waldorf há mais de 30 anos; atualmente, atua com uma classe de 4º ano na EWRS; mestranda em Educação: Currículo na PUC/SP.

Resumo

A importância do corpo no processo de aprendizagem com suas experiências físicas e psíquicas é tema deste estudo, que tem como base a pesquisa na criação de praças para atender as crianças, filhas de operários, numa educação “não escolar” como proposta de formação integral. Essa iniciativa foi concebida por Mário de Andrade, quando dirigiu o Departamento de Cultura da Municipalidade Paulistana, entre 1935/1938. Em 1922, já celebrávamos o centenário da Independência do Brasil e o país foi agraciado com o movimento artístico que deu origem a muitos desdobramentos educacionais. O objetivo deste artigo é observar que todos esses movimentos educacionais tiveram seus objetivos para as crianças que sofriam com as desigualdades, invisibilizadas pelo crescimento industrial, pelo avanço tecnológico ou ainda por algum outro fator de desenvolvimento da vida moderna, impedindo o ser criança; descrever como se deu o desenrolar educacional com base na visão ampla do ser humano em desenvolvimento, até o momento em que a tecnologia mudou significativamente a vida escolar, impossibilitando a presença física naquele espaço no ano de 2020; refletir como estamos comemorando esse momento de liberdade, 200 anos após o grito às margens do Ipiranga e, há 100 anos, na voz dos eternizados artistas; como conclusão, identificar novos caminhos a seguir sobre a criança produtora e consumidora de cultura. A pesquisa qualitativa tem análise de documentos e referência de bibliografia pertinente para justificar a importância do corpo na apropriação do processo ensino-aprendizagem e valorização da cultura regional e folclórica do nosso país.

Palavras-chave: Corpo; Aprendizagem; Liberdade.

Abstract

The importance of the body in the learning process, its physical and psychic experiences is the subject of this study, based on the research related to the creation of squares to assist children, daughters of workers, in a after school education as a proposal of full-time education. This initiative was conceived by Mário de Andrade, when he directed the Department of Culture of the Municipality of São Paulo, between 1935/1938. In 1922, we celebrated the centenary of the Independence of Brazil and the country was graced with the artistic movement that gave rise to many educational ramifications. The purpose of this article is to observe that all these educational movements were conceived for children who suffered from inequalities, made invisible by industrial growth, by technological advancement or even by some other aspect brought from modern life, preventing the “be a child; describe how, at this time, an educational development based on the broad view of the developing human being took place, until the moment when technology significantly changed school life, making physical presence at school impossible in the year 2020; reflect on how we are celebrating this moment of freedom, 200 years after the independence had being proclaimed at the shores of Ipiranga River and 100 years after the voice of the eternalized artists; as a conclusion, identify new paths to follow, considering the child as a producer and a consumer of culture. The qualitative research relied on the analysis of documents and relevant bibliographic references to justify the importance of the body for the teaching-learning process and in valorization of the regional and folkloric culture of our country.

Keywords: body; learning; freedom.

Introdução

A proposição do artigo volta-se para a implementação dos Parques Infantis (PIs) feita por Mário de Andrade, como local para desenvolver integralmente as crianças, filhas dos funcionários imigrantes das fábricas de São Paulo no início do século XX, momento em que a mulher operária começava a ocupar o mercado de trabalho e as crianças ficavam nas ruas tendo experiências nem sempre adequadas. Mário de Andrade demonstrou preocupação com a criança cidadã e procurou promover situações de aprendizado livre, uma vez que ela é produtora e consumidora de cultura.

Essa memória histórica resgata a importância que teve a implementação dos PIs para vários movimentos educacionais que ocorreram nas décadas seguintes, valorizando o cultivo do folclore brasileiro, como a música e a dança, sempre associado ao movimento infantil, como objetivo de aprendizagem e prontidão individual e social, física e intelectual, com o intuito de assistir, educar e recrear as crianças. A necessidade para que novas propostas surjam nos dias de hoje para acolher e educar as crianças que estão em situação vulnerável, principalmente nesse momento pós-pandêmico, pode ter como inspiração o trabalho desenvolvido por Mário de Andrade.

1. Movimentos educacionais e suas correlações com os parques infantis

A Semana de Arte Moderna, que ocorreu em 1922, 100 anos após a declaração da Independência do país, reuniu artistas em nome de uma emancipação brasileira na busca da própria identidade. Pintores, músicos, atores, artistas, como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Anita Malfati, Di Cavalcanti, Brecheret, Graça Aranha, entre outros, tiveram como proposta a ausência de formalismo, rompendo com o academicismo e o tradicionalismo, com crítica ao modelo parnasiano, surgido na França, no final do século XIX, opondo-

se aos ideais do Romantismo, cuja busca era por princípios estéticos como o rigor formal e a recuperação de temáticas clássicas.

No início do século XX, esse grupo de artistas procurou encontrar e valorizar a identidade da cultura brasileira. O grupo sofreu influência europeia das vanguardas artísticas, como futurismo, cubismo, dadaísmo, surrealismo e expressionismo. Tais pensamentos provocaram o desejo de compreender a concepção do “ser brasileiro”, com seus desafios sociais e culturais, cuja raiz é fruto dos povos originários, da colonização europeia e da exploração escravocrata. Um intenso trabalho de resgate do folclore e da cultura regional foi feito por esses artistas, o que contribuiu para a percepção mais apurada da alma brasileira e pôde inspirar os passos que seguiram pelo trabalho de Mário de Andrade, descrito a seguir.

Ao final do século XIX, São Paulo acolheu imigrantes advindos de regiões europeias que se encontravam em situação de extrema miséria e fome. Essas famílias imigrantes vieram e contribuíram para a organização da indústria e do comércio de São Paulo. Aqui tiveram filhos e é sobre essas crianças que o olhar do então diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, o grande poeta Mário de Andrade, se volta. Entre 1935/1938, Mário de Andrade propõe a construção de praças, com o intuito de atender as crianças na formação de uma educação integral, proporcionando a elas experiências corporais numa educação não formal ou educação “*não-escolar*”, para que pudessem ter o acolhimento necessário e pleno desenvolvimento.

A proposta de Mário de Andrade foi de valorizar a cultura e o folclore brasileiros, considerando a criança como consumidora e produtora de cultura. Esta foi colocada como protagonista numa proposta de formas não científicas de produção de conhecimento, como a arte, o folclore e o conhecimento espontâneo em interrelações com elas próprias e com os adultos. (FARIA, 1999).

Os Parques Infantis (PIs) foram construídos com arquitetura que atendessem ao desenvolvimento infantil, com pequenas edificações em grandes espaços abertos, contendo campo gramado, tanque de areia, piscina, aparelhos de ginástica e uma ou duas salas de aula onde eram mantidas atividades didáticas, como trabalhos manuais. A construção promovia às crianças experiências culturais, podendo, também, ser

assistidas em sua higiene pessoal, assim como receber educação, formando um tríplice objetivo, na integração saúde, educação e cultura.

Mário de Andrade fez inúmeras viagens pelo Brasil, coletando músicas do folclore nacional, sempre com grande encantamento pelo universo infantil. Com seu dom artístico musical, posto que foi professor de música e de piano do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e professor de Filosofia e História da Arte na Universidade do Distrito Federal do Rio de Janeiro, aprofundou seus estudos no desenvolvimento infantil. Criou o PI para oferecer às crianças o contato com regras e limites desenvolvidos nas parlendas, nas cantigas de roda e nas brincadeiras folclóricas, reconhecendo como as regras eram colocadas de maneira harmoniosa quando trabalhadas dentro das experiências lúdicas. Nesses locais, as crianças brincavam livremente com seus corpos pelos terrenos bem distribuídos, em jardins arborizados com poucas construções, para que não ficassem presas em salas.

Por causa da proposta feita por Mário de Andrade, os encontros com os orientadores educacionais eram prazerosos para, inclusive, a confecção de trabalhos manuais, os quais eram por demais valorizados. Na visão do diretor do Departamento de Cultura, a falta de continuidade deste tipo de trabalho na educação formal era motivo de atenção, merecendo cuidado especial por parte dos educadores. A inspiração dele contribuiu com a promoção de muitos concursos de desenhos com participação espontânea das crianças, cuja apreciação demonstrava a existência da evolução gradativa na representação da figura do grafismo até o momento em que, conforme Mário de Andrade afirmou: “A criança já se tornou sensível aos fatores da hereditariedade, dos contágios e da alfabetização” (ANDRADE, 1966). De acordo com o autor, ela estaria pronta para seguir rumo à alfabetização. Os desenhos, portanto, não poderiam ter nenhuma interferência dos adultos, para que pudessem ser a representação interna de cada criança.

Assim como considerou o desenho como uma arte do espaço, relacionou a dança a uma arte do tempo. Nesse equilíbrio entre espaço e tempo, as experiências com o corpo deveriam ocorrer, construindo o sujeito em suas relações sociais.

Pela busca de uma identidade nacional, voltada para todas as crianças e em faixas etárias distintas, convivendo em conjunto, seu projeto vai além, atendendo não somente os filhos dos operários, mas também todas as crianças que procurassem os parques. Com isso, faz surgir uma pedagogia das diferenças na qual a criança é a protagonista, onde não cabem propósitos financeiros que determinem o processo de escolarização. Com esse projeto, percebe-se que ele foi um defensor do brincar na primeira infância, livre do objetivo de alfabetização, abrindo para os educadores uma nova forma de olhar para a criança em desenvolvimento.

A vasta pesquisa que Mário de Andrade realizou pela extensão do território brasileiro possibilitou que encontrasse as características desse povo. Sua obra *Macunaíma* é fruto do conhecimento reunido por ele acerca das lendas e mitos indígenas e folclóricos e tem sempre como pano de fundo a cultura popular. *Macunaíma* aborda a vida de um personagem que representa uma nação, com todos os seus trejeitos, movimentos, danças e falas; une os contos populares numa rapsódia. Toda essa bagagem sustenta sua proposta dos PIs, na promoção do encontro dos corpos com as experiências culturais, físicas e socioemocionais que se movimentam em harmonia com a alma brasileira. Os primeiros Parques Infantis foram instalados nos bairros operários e industriais da Lapa e Ipiranga e no centro, o Parque D. Pedro II.

Demais iniciativas ocorreram, também, em outras regiões, em momentos posteriores, como, por exemplo, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira, em 1950, na Bahia, com a criação de parques, onde as crianças tivessem atividades complementares. No Rio de Janeiro, foram criados o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), por Darcy Ribeiro, entre 1985 e 1994, escolas com atuação forte nas áreas da educação, cultura e saúde. (GABRIEL; CAVALIER, 2012, p.281).

Na década de 1958, em São Paulo, foi fundada a primeira Escola Waldorf, que segue o conceito de educação integral para a construção de um currículo adaptado com o meio, que considera a formação do educando de maneira ampla, tanto na sua individualidade, como na interrelação com o meio, olhando o currículo escolar como algo mutável, em que meio e corpos interagem na busca da harmonização feita por

muitas mãos, numa trama sutil e resistente para a formação do cidadão. A proposta de alfabetizar somente a partir do primeiro ano escolar possibilita que as crianças explorem, com seus corpos, o território e as relações. São distribuídas em grupos com diferentes faixas etárias, permitindo que a pedagogia das diferenças ou das relações aconteça de maneira ampla.

Esses movimentos educacionais surgiram do olhar interessado para o desenvolvimento infantil em sua amplitude. Praças, parques, natureza, ritmo e movimento permeiam as atividades que essas propostas trazem até hoje.

2. Observação do brincar infantil

A fim de elucidar o brincar infantil, apresentamos a observação realizada em uma atividade livre, de crianças de 4 a 6 anos, brincando espontaneamente em um jardim de infância.

As crianças pequenas, de 4 anos, brincam em um explorar de atividades, apreendendo formas, pesos e medidas do mundo: enchem baldes de areia e os esvaziam, num movimento contínuo.

Mais adiante, crianças de 5/6 anos criam uma atividade que vivenciaram no mundo: um lava-rápido está montado. Alguns são os “funcionários” que lavam, outros secam, alguns dirigem os carros imaginários e a criança mais acordada de todas está organizando a entrada e saída, cobrando, dando troco, atendendo e cumprimentando. Chama em voz alta, bem determinada.

Aos poucos, as crianças menores começam a despertar para essa atividade, que lhes parece mais convidativa e, aos poucos, aproximam-se para entrar na brincadeira. Com todos inseridos, a brincadeira ganha sua intensidade e depois acaba, naturalmente como começou. As crianças seguem ao encontro de seus educadores e o dia continua num ritmo de aprendizado “não-escolar”, em que regras são apreendidas e experiências físicas e psíquicas do corpo modelam esse mesmo corpo que seguirá para sua vida futura, carregando essas impressões.

Observar a “solene seriedade” da brincadeira infantil (KÜGELGEN, 1984) é perceber que, utilizando jogos e brincadeiras, a criança cria regras e convive com outras crianças, construindo capacidades para exercer sua cidadania. Aquelas que têm a oportunidade de conviver, distribuídas nos grupos com as idades mescladas, retomam o conceito de uma pedagogia das relações, uma pedagogia das diferenças, em que cada uma se faz protagonista (FARIA, 1999, p.69), participando de atividades que promovam a contração e a expansão, experimentando um ritmo orgânico no ócio criativo, emoldurado pelas atividades de canto, dança, parlendas e histórias folclóricas. O ritmo traz às crianças a segurança para que possam crescer sem ansiedade, tirando os momentos de “não sei o que está por vir”; preenche a seriedade da vida com entusiasmo e fervor. (KÜGELGEN, 1984). Todo esse processo ocorre pelas forças de imitação que ela possui e, para aprender, não necessita de interferência por parte do adulto. Basta que ele esteja presente em ações plenas de sentido, como os trabalhos manuais, atividade tão valorizada por Mário de Andrade.

A todo momento, a criança pequena absorve o mundo, apropria-se dele por meio das experiências físicas e psíquicas feitas pelo seu próprio corpo. Ter à sua disposição espaço ao ar livre, junto à natureza, para que ela possa explorar o ambiente subindo em árvores, rolando na grama, brincando livremente, trazem para o seu desenvolvimento as capacidades essenciais para o seu amadurecimento saudável. Alguns sentidos desenvolvidos possibilitam que a criança se coloque com maior segurança sobre a Terra. O sentido do tato permite reconhecer se algo é mole ou duro, macio ou áspero; é a maneira de tocar em alguma superfície e, debaixo da pele, internamente, saber como a superfície é e, ao mesmo tempo, reconhecer seus próprios limites, que no futuro lhe darão noção do espaço que a circunda e o reconhecimento do outro, fatores importantes para a convivência escolar. O equilíbrio que a criança procura ao se movimentar promove-lhe o sentimento de saúde, vitalidade e liberdade, além de interiorizar frente e trás, em cima e embaixo, direita e esquerda, o que permite se sentir dentro do mundo e, ao mesmo tempo, explorar seus próprios sentimentos e construir seus pensamentos, perfazendo a educação integral, em que corpo e mente tornam-se harmoniosos na construção do seu próprio saber.

3. Os vieses da Liberdade: 1822/1922/2022

Em 1822, o grito da Independência do Brasil compõe a formação de ideal de liberdade, na emancipação da antiga colônia, iniciando uma nova etapa na história do país. Esse momento de grande articulação contou com a presença de políticos progressistas e conservadores, religiosos, lideranças feministas, jornalistas, nobres, entre outros, que compuseram o cenário importante e significativo. (GOMES, 2021).

Em 1922, os artistas que se reuniram para movimentar a arte e a cultura do país, no movimento conhecido como A Semana de Arte Moderna, promoveram uma imersão na alma do povo brasileiro e serviu de fundamento para Mário de Andrade idealizar, nos anos futuros, a liberdade para a criança, no impulso da fundação dos PIs, numa proposta inovadora de uma educação libertadora de confinamentos intelectuais, propondo que o corpo experimentasse regras em jogos, brincadeiras, músicas e danças folclóricas. Pela interação do encontro com o outro, a criança adquiria internamente, de dentro para fora, as regras de convivência num aprendizado amplo, de corpo inteiro.

No momento em que fomos assolados pela pandemia em 2020, as crianças ficaram confinadas em suas casas, algumas em condições precárias devido ao espaço ou à quantidade excessiva de moradores numa mesma residência, outras sofreram maus tratos pela irritabilidade no ambiente, independentemente da classe social. O espaço-escola ao qual muitas estavam acostumadas ficou fechado, vazio, silencioso. Educadores, e aqui são pais, mães, professores, professoras, todos envolvidos no processo de educação, precisaram ser criativos e propor novas relações com o corpo. Algumas certezas começaram a surgir para alguns educadores: a importância do espaço físico e do encontro. Encontro de corpos que se constroem dia a dia, pelas experiências vividas.

Outras certezas também surgiram: o uso dos recursos eletrônicos. Aulas remotas num ensino híbrido foram ativadas e os professores e as professoras “pescando” seus educandos num ir e vir, muitas vezes, exaustivo para ambas as partes; em outras, algo dava certo, uma experiência tornava-se um marco. De qualquer maneira, a

coparticipação dos pais, do adulto responsável, tornou-se imprescindível para que o desempenho educacional ocorresse.

Aos poucos, o reencontro tornou-se possível, mas os corpos criaram impedimentos dos mais diversos, relutando diante do encontro com o outro. Após esse momento, a evasão escolar torna-se uma estatística que não diz respeito a dados abstratos. Crianças de diferentes classes sociais se desinteressaram pelo ensino formal. Aprendem na rua, entregues à própria sorte. As crianças que pertencem às classes abastadas são encaminhadas a psicólogos e psicanalistas – nunca os consultórios estiveram tão cheios, como menciona o resumo científico divulgado em 2 de março pela Organização Mundial da Saúde (OMS); pais procuram outras escolas na expectativa de conseguir acessar o gosto pelo saber de seus filhos. Corpos ficaram sem experiências profundas e significativas em suas formações e agora tateiam em meio ao desconhecido caminho a percorrer.

Durante a quarentena, os lugares, identificados como marcos históricos, ficaram sem a presença dos corpos que lhes dão vida. Museus, parques, praças, ruas, todos os espaços que foram esvaziados começam, agora, a ser preenchidos novamente. A grande reforma do Museu do Ipiranga, onde “as margens plácidas ouviram o brado retumbante de um povo”, povo este que hoje volta a ocupar os locais, redescobre e redefine seus valores. A liberdade bate à nossa porta de novo. Desta vez, não num grito heroico-histórico, nem no olhar de artistas visionários, que pensavam além de seu tempo; mas pelo sofrimento de cada um em suas perdas, que não foram poucas: perda de algum ente querido, de emprego, de moradia; e, desta forma, a liberdade individual se faz através da dor presente em cada um dos cidadãos brasileiros.

Considerações finais

O uso das novas tecnologias, a partir de 2020, adentrou o campo educacional, redefinindo o currículo tão profundamente que, de um instante para o outro, passou a ser remoto e necessitou recriar sua base. Ficou evidente a importância do espaço escola, num retorno paulatino

para uma página do livro onde não havíamos parado. A vida seguiu e segue, construindo novos caminhos nesse currículo vivo e dinâmico.

A história nos revela que, a cada nova tecnologia, surge uma nova narrativa. Por exemplo, os copistas que pintavam as iluminuras para a igreja, substituídos pela prensa, permitiram que mais pessoas tivessem acesso à escrita e à leitura. A inclusão explícita do tempo no advento do cinema, quando os irmãos Lumière provocaram um susto coletivo no público, ao verem um trem se aproximando na tela: a partir daí o narrador determina o tempo em que a história deverá ser contada.

A história, neste novo tempo, é contada através de um simples celular, individual que conecta a cada um – que o tiver – a todo o planeta. As narrativas audiovisuais são ferramentas que definitivamente moldam o novo mundo, desde como assistimos à TV, haja vista a plataforma de *streamings*, até como nos comunicamos com as pessoas – redes sociais, assim como as próprias plataformas criam *stories* sofisticados sobre as nossas vidas. Nos dias de hoje, ter muitos amigos não significa mais que conhecemos presencialmente muitas pessoas. Pessoas que têm milhares de seguidores comunicam-se com eles muitas vezes ao dia, influenciam-nos e são influenciadas por eles. Essas mesmas pessoas, muitas vezes, sequer saem de casa ou de seu próprio quarto; encontram, ao longo do dia, somente a mãe ou um membro da família com o qual troca breves palavras, muitas vezes, sem grande interesse.

Os encontros, diálogos e interações que ocorrem no espaço escola estão ameaçados por vários fatores. O distanciamento, durante a pandemia, do estudante frente ao encontro social promovido pela escola, acarretou a evasão escolar de 5% entre os alunos do Ensino Fundamental e 10% no Ensino Médio, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). A tendência para surgir a educação domiciliar ganhou espaço e, como toda proposta, tem prós e contras. Na primeira medida, a flexibilidade para ministrar o ensino e personalizar a educação são pontos interessantes para o aprendizado meramente intelectual. Em contrapartida, a falta de mapeamento do ensino ministrado, como o que ela recebeu e o que acessou, junto à dificuldade de conseguir medir o que ela conseguiu executar e aprender, somado à negligência que possa ocorrer, considerando que a escola é o lugar de ser um campo neutro onde alguma situação de abandono

infantil é detectada, são descrições que agem como um alerta para que esse tipo de ensino seja ministrado no Brasil. O modelo ainda pode promover o abandono intelectual de jovens inseridos numa sociedade desigual. O encontro social deixaria de existir, prejudicando o desenvolvimento emocional e social das crianças e dos adolescentes. O movimento do corpo como parte do processo de aprendizagem ficaria praticamente inexistente. Uma parte do nosso corpo precisa do outro para se movimentar, crescer e se desenvolver; a educação integral é muito mais do que o saber intelectual, inclui a socialização e o movimento corporal, numa apropriação de si e do mundo.

Os encontros e a escuta de todos os que pisam o chão da escola, estudantes, professores e professoras, gestores, comunidade, devem ser intensificados, devendo ter em nós, educadores, a predisposição para reinventar, a cada dia, experiências físicas e psíquicas aos corpos, cientes de que

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 312).

Dessa maneira, o corpo pode ser enxergado como corpos, corpos que interagem e cooperam para compreender a experiência, absorvendo-a em sua amplitude.

Ao considerarmos as ponderações feitas por Mário de Andrade, há um século, a respeito do corpo como integrante indispensável para o sujeito construir sua gama de ferramentas com as quais trabalhará no futuro, podemos considerar a importância em promover experiências desses corpos na natureza e com a natureza humana, na construção de sua cidadania, com base no repertório folclórico e cultural do nosso país.

Os novos caminhos a seguir na educação, após a descrição do brincar infantil, revelam a necessidade de se promover encontros para que as crianças interajam cada vez mais e promovam a resolução de problemas, elaborem estratégias, identifiquem regras, com a naturalidade e a leveza que as músicas, as lendas e as brincadeiras regionais carregam em si como sabedoria popular.

A reflexão a respeito da comemoração deste ano de 2022 nos aponta para um futuro em que seja possível a inter-relação e a interação dos corpos e, assim como na obra *Macunaíma*, onde o tempo e o espaço não estão definidos, podendo-se dizer que o espaço é prioritariamente o espaço geográfico brasileiro; que possamos promover, nesse vasto território, a identidade brasileira das nossas crianças.

Referências

ANDRADE, Mário. “5ª parte – A criança”. In: Centro de Estudos Brasileiros, FAU. *Depoimentos 2*. 1966, pp.67-76.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº69, dezembro/99.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. *Educação integral e currículo integrado*. Rio Grande do Sul: Grupo A Educação, 2012.

KÜGELGEN, Helmut von. *A Educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TRESPACH, Rodrigo. *Personagens da Independência do Brasil*. São Paulo: Editora 106, 2021.

**A poesia marginal nas letras de músicas
de *rap* como processo de
conscientização e libertação – (Álbum
AmarElo, de Emicida: uma leitura à luz
da Análise do Discurso)***

Arlete Pires dos Santos**

* Este artigo foi formulado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de pós-graduação “A Pedagogia Waldorf e os desafios na contemporaneidade”, da Faculdade Rudolf Steiner, em 2021.

* Professora de Português no Ensino Médio da Escola Waldorf Rudolf Steiner com especialização em Pedagogia Waldorf.

Resumo

A Arte representa papel fundamental na vida do ser humano. A poesia presente nas letras de músicas cria espaços para reflexões, para questionamentos e conscientização, que conduzem para novos caminhos. No século XX, especialmente a Poesia marginal teve grande importância para os artistas da década de setenta no Brasil, conhecidos como “Geração Mimeógrafo”. Utilizavam suas criações artísticas para criticar a postura conservadora e a arbitrariedade de parcela da sociedade. Hoje, em pleno século XXI, é possível observar artistas como Emicida que carregam dentro de si a indignação dos poetas marginais e utilizando-se de uma poesia ágil, cortante, perspicaz e, ao mesmo tempo, esperançosa, propõem um novo olhar em sua artesanaria do *rap* nacional. Neste estudo, a poesia e o *rap* de Emicida, por meio de uma leitura à luz da Análise do Discurso, dialogam com questões urgentes na história do Brasil, como racismo, preconceitos, intolerância, direitos humanos, sem, no entanto, abandonar a alegria e a esperança. O educador, munido da amálgama primordial da poesia, da música, do *rap* e de reflexões históricas, tem a oportunidade de contribuir para a formação integral de seus alunos e alunas por meio de uma proposta artístico-pedagógica que encerra o presente trabalho.

Palavras-chave: Arte; Poesia marginal; *Rap* nacional; Conscientização; Educação.

Abstract

Art plays a fundamental role in the life of the human being. The poetry embedded in lyrics creates spaces for reflections, questioning and awareness that lead to new paths. In the 20th century, especially ‘marginal poetry’ was of great importance to the artists of the seventies in Brazil, known as the “Mimeograph Generation”. They used their artistic creations to criticize the conservative attitude and the arbitrariness of a part of society. Today, in the 21st century, it is possible to observe artists like Emicida who carry within themselves the indignation of the ‘marginal poets’ and, using a quick, sharp, insightful and, at the same time, hopeful poetry, propose a new look in their craftsmanship of national rap. In this study, Emicida’s poetry and rap, through a reading in the light of Discourse Analysis, dialogue with urgent issues in the history of Brazil such as racism, prejudice, intolerance, human rights, without, however, abandoning joy and hope. The educator, armed with the primordial amalgam of poetry, music, rap, and historical reflections, can contribute to the holistic education of his or her students through an artistic-pedagogical proposal that ends this work.

Keywords: art; marginal poetry; national rap; awareness; education.

Introdução

O presente artigo nasceu de um Trabalho de Conclusão de Curso em nível de pós-graduação, “A Pedagogia Waldorf e os desafios na contemporaneidade”, da Faculdade Rudolf Steiner. Lidar com a temática escolhida já foi o primeiro desafio a ser transposto. Uma faculdade que tem como berço a Pedagogia Waldorf acolheria um tema como um álbum de música? E tratando sobre *rap*? E sobre o cantor Emicida? Sinceramente, não posso negar que produzir este estudo exigiu soltar muitas amarras, talvez alguns grilhões, os mesmos que prendem a todos nós, brasileiros, a um de nossos maiores inimigos, o chamado Racismo estrutural, que é sentido por muitos e admitido por tão poucos, como tão bem nos denuncia a historiadora Lilia Schwarcz, em sua obra *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário*. Não ocupar o lugar de cânone em nosso país, o suposto centro, significa, de modo geral, ser menor, menos valorizado, possuir menor importância, ser marginal. E este é o ponto central do meu estudo: a margem. A música marginal, a Poesia marginal, os artistas marginais, o ser humano marginal. Considero que tratar de música, *rap*, de um cantor como o Emicida e analisar as letras de um álbum como *AmarElo* é dialogar com o presente e a realidade pulsante de um povo inteiro que clama, mesmo que em seu íntimo, por liberdade, e das mais variadas formas: liberdade para viver, para se alimentar e morar, liberdade para ir e vir, liberdade para ser o que se é, liberdade para pensar. Liberdade no pensar – temática abordada com tanta ênfase, cuidado, apreço por Rudolf Steiner, principalmente na obra *A Filosofia da liberdade*, mas que no Brasil carece, e muito, de atenção.

Emicida busca, com sua arte, essa liberdade, por meio de sua voz. Sua música procura libertar o pensamento daqueles que estão à sua volta. Buscar libertar o pensamento, sair do espaço de oprimido ou de opressor e desenvolver dentro de si uma visão de mundo que tem como premissa a dignidade humana, seja esse ser humano quem for, é caminhada muito longa. Buscar a aproximação do que apresenta o artista em suas letras das temáticas debatidas por pesquisadores contemporâneos como Silvio Almeida, Sueli Carneiro, dentre outros, será

um dos objetivos. Aprofundar esse enfoque e dialogar com a proposta pedagógica de Paulo Freire, com pesquisadores e professores doutores como Jonas Bach e que servirão de base e esteio para uma proposta de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar embasada na BNCC, no Novo Ensino Médio, nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, também será outro objetivo.

No Brasil, principalmente a partir dos anos 1980, o *rap* cresceu muito e encontrou ressonância e eco especialmente nas periferias. Faz alguns anos que inúmeros representantes desse segmento artístico têm se mostrado mais abertos a outras influências. O que antes era visto como ódio, dor, consciência social e política revestida de raiva, intolerância, denúncia, expurgação, hoje se percebe como caminhos possíveis de diálogos entre distintas camadas da sociedade, diálogos entre a periferia e o centro. Inclusive, com o questionamento de onde fica a periferia e onde fica o centro, pois, para se estar na periferia ou no centro, dependerá sempre do referencial adotado.

Com base em novos álbuns de cantores de *rap*, percebe-se uma nova tendência: músicas realistas, no entanto, menos agressivas, diálogo com outros estilos musicais. Presença marcada de uma poesia que faz um convite à consciência, crítica, sim, mas que, como saída, propõe a união, o amor, a presença da diversidade, o respeito e, acima de tudo, a esperança. A poesia presente nas músicas transfigura-se e acolhe o erudito e o popular, o intelectual e o não-letrado e propõe um caminho conjunto pela Arte.

O fechamento do presente estudo apresenta uma proposta de trabalho artístico-pedagógico, interdisciplinar e transdisciplinar, caminho embasado na BNCC, no Novo Ensino Médio e nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que, além de outros, têm como objetivo levar para a sala de aula temáticas, como: Racismo, Antirracismo, Branquitude, para melhor entendimento da história do Brasil por meio de outras narrativas e conscientização do lugar que o aluno, o jovem em formação, ocupa na sociedade, tendo como objetivo final abrir oportunidades para possíveis atuações no âmbito social.

Para a elaboração deste artigo, foi necessário fazer um recorte dentro do *corpus* de estudo apresentado no Trabalho de Conclusão de

Curso do qual este nasce, em que todas as letras do álbum “AmarElo” foram analisadas. No entanto, para que tivesse esse formato, o leitor acompanhará a análise da letra de uma das músicas, a faixa número oito, que tem por título “Ismália”. Para melhor apreciação, sugere-se que, antes da leitura e análise, a música seja ouvida para uma vivência mais completa e profunda da proposta apresentada.

1. A Poesia Marginal

A poesia marginal teve como principais características: a marca da experiência imediata da vida dos poetas, o registro do cotidiano sem muitos acabamentos e a linguagem irônica e ambígua. Essa linguagem informal, leve, engraçada e direta aproximou os leitores dos poetas marginais, quebrando uma hierarquia elitista e academicista tradicional no mercado editorial, o que conquistou um público maior, sobretudo de jovens. Com uma linguagem subversiva, abandonou e zombou dos padrões da literatura clássica, voltando-se estrategicamente para o modernismo de 22, incorporando uma poética coloquial, resgatando o poema-piada e a liberdade crítica independente de programas políticos. A concentração e a valorização do momento presente eram uma forte característica, rompendo com a ideia de esperança no futuro, característica do otimismo burguês e capitalista. O momento político era obscuro e pessimista para qualquer artista que queria expressar e criar opinião autônoma. Os poetas marginais encararam esse pessimismo com os recursos que ainda eram possíveis naquele momento, como a poesia não chamava a atenção da censura se tornou um meio de expressão latente e representativo do período.

O nome “Geração Mimeógrafo” deu-se em razão da forma alternativa de divulgação das produções, criadas por artistas independentes ou por representantes da cultura marginal. Eram feitas pequenas tiragens de cópias, produções artísticas em folhetos mimeografados e vendidos a baixo custo em bares, praças, teatros, cinemas, universidades.

Os poetas marginais não aceitavam a imposição de modelos literários, de modo que não se encaixavam em nenhum período ou escola literária. É importante considerar que os artistas impulsionadores da ideia pertenciam à classe média, no entanto, muitos outros impulsos e de estratos sociais distintos trarão muitas contribuições para a Poesia marginal.

Foi nesse contexto de falta de espaço nas editoras tradicionais e na academia, que poetas como Ana Cristina Cesar, Cacaso, Francisco Alvim, Torquato Neto, Chacal, entre outros, passaram a divulgar seus poemas em cópias mimeografadas. Já no campo musical, destacam-se Tom Zé, Jorge Mautner e Luiz Melodia. E, nas artes plásticas, Lygia Clark e Hélio Oiticica.

Percurso semelhante traçado pelos artistas acima citados pode ser constatado com os demais artistas marginais fora da produção artística da Poesia marginal, especialmente, na década de setenta. E se nos dispusermos a olhar com acuidade para nosso entorno atual, para as variadas, múltiplas e plurais formas de manifestações artísticas contemporâneas, será possível perceber manifestações artísticas semelhantes a essas apresentadas, nos mais diferentes ambientes sociais. Algo similar pode ser comprovado na trajetória profissional do cantor e compositor de *rap* Emicida.

2. As letras das músicas do álbum *AmarElo*: uma leitura à luz da Análise do Discurso

Em 2019, ocorreu o lançamento do álbum *AmarElo*, trazendo elementos espirituais, como a música gospel, com a participação de corais. As letras revelam um Emicida propositivo, que celebra a união, a autoestima e convida ao diálogo, sem perder a potência crítica às desigualdades e violências.

Esse novo álbum foi a continuidade de uma nova fase na vida do artista. Extremamente político, cortante, perspicaz, sem, no entanto, perder a alegria pelo encontro, a valorização das pessoas invisibilizadas, o cantar pela liberdade e a renovação da esperança, marcam esse momento que ele chamou de “experimento social”.

O professor e doutor em Linguística, José Luiz Fiorin (2018), em sua obra *Elementos da análise do discurso*, trata, em um dos capítulos, do “Percurso gerativo de sentido”. Para embasar e ilustrar sua ideia, transcreve e analisa o “Apólogo dos dois escudos”, de José Júlio da Silva Ramos. Com tal abordagem, é possível entender a importância de olhar, analisar situações, textos, narrativas por diferentes ângulos, pois cada um deles guarda em si uma faceta da realidade do que pode ser visto, constatado, comprovado. É possível observar na reflexão do linguista que a postura de observar um objeto, uma situação, uma discussão, fatos históricos etc. abre a possibilidade do diálogo, da construção, do contrato e da conciliação.

A análise da letra da música “Ismália” caminha de acordo com a perspectiva abordada acima, pois é na possibilidade de colocar luz em objetos, lugares, espaços anteriormente não observados é que será possível a ampliação do olhar e o aprofundamento do estudo.

Um preâmbulo se faz necessário para entender o espaço em que se insere a ideia de Análise de Discurso. A noção de discurso precisa ser visitada, já que é vastíssimo esse campo de conhecimento. É empregado de duas maneiras: 1 como substantivo *não contável* (“isto deriva do discurso”, “o discurso estrutura nossas crenças”; 2 como substantivo *contável* que pode referir acontecimentos da fala (“cada discurso é particular”, “os discursos se inscrevem em contextos”...) ou conjuntos textuais mais ou menos vastos (“os discursos que atravessam uma sociedade”, “os discursos da publicidade”...).

Dominique Maingueneau, professor de Ciências da linguagem na Universidade Paris-Sorbonne IV, inscrito na tradição francesa de análise do discurso e que privilegia as contribuições de Michel Foucault, da pragmática e das teorias de enunciação linguística e que atualmente se interessa prioritariamente pelo discurso político e pelos “discursos constituintes” (filosófico, religioso, científico, literário...), ou seja, aqueles que legitimam, em última instância, o conjunto de práticas de toda sociedade, declara o seguinte sobre “discurso”:

Tal polivalência permite que “discurso” funcione, ao mesmo tempo, como referindo objetos empíricos (“há discursos”) e como algo que transcende todo ato

de comunicação particular (“o homem é submetido ao discurso”). Isto favorece uma dupla apropriação da noção: por teorias de ordem filosófica e por pesquisas empíricas sobre o funcionamento dos textos (MAINGUENEAU, 2015, p. 23).

Em sua obra *Discurso e análise do discurso*, Maingueneau apresenta a ideia de “Estudos de discurso e análise do discurso”, revela que, ao longo da história da Linguística, novos elementos foram a ela se juntando e “desenvolveu-se uma nova disciplina, linguística textual, que, visando encontrar regularidades além da frase, fornecia aos analistas do discurso instrumentos preciosos para a apreensão e estruturação dos textos.” (MAINGUENEAU, 2015, p. 17)

O exposto acima demonstra que existia uma ideia de “Discurso” inicial e que, com o passar do tempo, será ampliada. Desse modo, é possível compreender “Estudos do discurso” como um espaço mais abrangente que comporta como um de seus braços “a análise de discurso” propriamente dita.

Enquanto o professor anteriormente citado analisa um trecho da obra *A arqueologia do saber*, de Michel Foucault, em que situa seu empreendimento sobre a reflexão em termos de discurso entre “realidade” e “língua”, “as palavras” e “as coisas”, chega ao ponto-chave de que o discurso é articular espaços disjuntos, em que “não é apresentado como um território circunscrito, mas como um espaço incerto entre dois maciços, lá onde se “desfazem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas”, entre linguagem e o mundo”. (MAINGUENEAU, 2015, p.31).

Dando continuidade à sua reflexão, revela, após confirmar que houve uma proliferação incontável da noção de discurso, nas últimas décadas do século XX, devido a esse espaço incerto que a situação dos “discursistas”, dos especialistas em discurso está longe de ser confortável, já que precisam fazer esforços constantes para não reduzir o discurso ao linguístico ou, inversamente, para não o deixar ser absorvido pelas realidades sociais ou psicológicas. E é dentro dessa proposta que a análise da música “Ismália” será desenvolvida.

Observa-se que, para tanto, apenas trechos da letra da música serão selecionados. É importante ressaltar que aparecerá variação

linguística, desvio da norma culta padrão da língua, o que só enriquecerá a análise aqui apresentada por constituir elementos fundamentais e característicos do grupo representado.

2.1 Álbum *AmarElo* – Faixa 8 – Ismália (Compositor: Emicida - Part. Larissa Luz & Fernanda Montenegro)

A música tem participação da cantora Larissa Luz e de Fernanda Montenegro recitando a poesia “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens, poeta simbolista brasileiro. Trata do racismo estrutural vivido no Brasil. Silvio Luiz de Almeida, advogado filósofo e professor universitário, em sua obra *Racismo estrutural*, faz o seguinte resumo sobre o assunto:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos que lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais políticas e econômicas (ALMEIDA, 2020, p. 50).

O primeiro verso forma a imagem clássica de alguém que assiste a uma partida de futebol. A torcida quase que fanática por um gol: “Com a fé de quem olha do banco a cena”. É desse modo que o enunciador chama a atenção do enunciatário para um momento decisivo de ganhar ou perder a chance, o gol. O verso seguinte já determina a decepção: “Do gol que nós mais precisava na trave”. O objetivo não foi atingido. Nesse trecho, percebe-se que as iniciativas, os impulsos na tentativa de alcançar os sonhos são interrompidos, não se consegue efetivar o sonho, alcançar a meta.

A analogia utilizada é a de que ser preto é ser “Ismália” na vida. Significa o mesmo que desejar chegar ao céu, vê-lo nítido e, ao buscar alcançar a lua do céu, alcançar apenas a lua refletida na água e morrer no mar. É uma metáfora para como iniciativas de descendentes de escravizados e dos povos originários do Brasil levassem sempre para a decepção, para a morte. Tentar alcançar o céu e morrer no mar, tentar fazer o gol e acertar na trave: inúmeras tentativas sem sucesso.

Nos três versos seguintes, pode-se observar a constatação por meio da antítese “branco”/”preto” que a felicidade de um é plena enquanto a do outro é quase, esta última não se efetiva. Assim como Ismália, ao contemplar o céu, imagina e considera que o alcançará, mas é só ilusão.

Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase
(EMICIDA, 2019).

Nos versos a seguir, cumpre observar os diálogos estabelecidos com imagens da mitologia grega.

Olhei no espelho, Ícaro me encarou
Cuidado, não voa tão perto do Sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei
O abutre quer te ver de algema pra dizer: Ó, num falei?!
(EMICIDA, 2019)

O primeiro verso do trecho acima faz relação com o “Mito de Ícaro”, filho de Dédalo, importante arquiteto, artesão e inventor ateniense, que trabalhava para o rei Minos de Creta e foi responsável por projetar o labirinto do local onde vivia o Minotauro. Por causa de desavenças entre o pai e o rei Minos, ambos, pai e filho, foram presos no próprio labirinto. Para a fuga, o pai projetou asas com penas de gaivotas e que foram coladas com cera de abelha. Ícaro não ouve os conselhos de seu pai e voa alto até perto do Sol. Com o calor, a cera derrete, as penas se desprendem, ele cai no mar Egeu e morre afogado. No trecho da música, é o próprio Ícaro quem dá o conselho para não voar perto do Sol, no sentido de que não pode, não se deve sonhar alto demais.

Ela quis ser chamada de morena
Que isso camufla o abismo entre si e a
humanidade plena
(EMICIDA, 2019).

Nos dois versos acima, uma temática muito presente no Brasil é colocada em questão: o Colorismo. No país, é perceptível que quanto mais melanina o brasileiro tem, quanto mais escura sua pele for, mais racismo ele sofrerá. Desse modo, é comum que pessoas negras de pele mais clara não queiram ser reconhecidas como negras, por isso a ideia de que “ela quis ser chamada de morena”. No verso seguinte, a ideia de que essa postura camufla o abismo entre o que é ser preto ou ser branco no Brasil, enquanto este tem direito à humanidade plena, aquele terá sua humanidade comprometida.

Segundo a professora e pesquisadora Alessandra Devulsky, em sua obra *Colorismo*,

O grupo racial chamado de modo geral de negros no Brasil, portanto, inclui também os pardos. Pardos esses que são associados a algum grau de mestiçagem racial, enquanto, em contrapartida, não são identificados como brancos por não terem ascendência europeia visível em algum traço físico peculiar. O pendor racial atinente aos pardos aproxima, assim, este grupo dos negros, dos quais fazem parte. No que tange aos prejuízos inerentes ao preconceito racial, o pardo insere-se na estrutura racial que infere da sua identidade negra as características negativas atribuídas à africanidade desde o processo de escravidão. Entretanto, a sua condição mestiça, não pura, também o beneficia em certas circunstâncias (DEVULSKY, 2021, p. 23 e 24).

Observa-se, no trecho exposto acima, que o suposto pardo brasileiro habita um limbo entre o preto e o branco, ora sofrendo racismo por sua proximidade com a africanidade, ora se beneficiando em algumas circunstâncias por não ter a pele retinta. No excerto, não é citado, mas é importante chamar a atenção que descendentes de povos originários ou misturados com afro-diaspóricos, conhecidos na Antropologia física

como cafuzos, também ocuparão esse lugar de limbo na sociedade brasileira.

Paisinho de bosta, a mídia gosta
Deixou a falha e quer medalha de quem corre com
fratura exposta
Apunhalado pelas costa
Esquartejado pelo imposto imposta
(EMICIDA, 2019).

Os dois primeiros versos do trecho acima apresentam a dificuldade do que é ser brasileiro com ascendência africana ou de povos originários dentro do país: “quer medalha de quem corre com fratura exposta”. Poucos direitos são garantidos e ainda assim é exigido sucesso. Observa-se que a metáfora utilizada é dura. Desejar que alguém, algum brasileiro receba a medalha de vencedor enquanto compete tendo uma fratura exposta é, no mínimo, desumano. O ideal seria primeiro cuidar do suposto fraturado, tratá-lo, dar condições para que, depois da cura, consiga competir em grau de igualdade com os demais. Esse trecho dá margem para uma profunda discussão sobre cotas raciais.

Os dois versos seguintes completam a ideia de que, além da fratura exposta, o indivíduo em questão será apunhalado pelas costas, na traição e esquartejado pelos impostos. Afinal, todos os brasileiros precisam pagá-los, independentemente de sua condição social/financeira.

E como analgésico nós posta que
Um dia vai tá nos conforme
Que um diploma é uma alforria
(EMICIDA, 2019).

O primeiro verso faz alusão às postagens, provavelmente, em redes sociais, de que tudo ficará bem, muitas vezes, a ideia de que um diploma será a suposta “Carta de alforria”, de liberdade, de se sentir igual aos demais. Uma ideia errônea, visto que a cor da pele, no Brasil, determina quem se é e qual lugar se pode ou não ocupar.

Minha cor não é um uniforme
Hashtags #PretoNoTopo, bravo!
(EMICIDA, 2019)

O verso “Minha cor não é uniforme” relaciona-se à ideia do apagamento das pessoas quando elas estão uniformizadas. A cor escura também reflete esse apagamento perante a sociedade daquele que pode ser considerado plenamente humano ou não. Ser preto é igual a não ser visto, em outras palavras, o uniformizado.

80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo
Quem disparou usava farda (mais uma vez)
(EMICIDA, 2019).

Os dois versos acima fazem alusão às formas arbitrárias como são tratadas as pessoas pretas, os corpos negros, especialmente, em batidas policiais.

A filósofa e doutora em Educação, Sueli Carneiro, ao abordar “Raça e direitos humanos no Brasil”, em sua obra *Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil*, recorda dos entraves na história do Brasil:

É de Joaquim Nabuco a compreensão de que a escravidão marcaria por longo tempo a sociedade brasileira porque não seria seguida de medidas sociais que beneficiassem política econômica e socialmente os recém libertados. Na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos seres humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos. Se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, torna-se natural que não participem igualmente do gozo pleno dos direitos humanos. Uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais. Dessas ideias decorreram e se reproduzem as conhecidas desigualdades sociais que vêm sendo amplamente divulgadas nos últimos anos no Brasil (CARNEIRO, 2011, p. 15 e 16).

A partir das palavras de Carneiro, é possível conferir veracidade histórica ao que o enunciador da música apresenta. As mazelas vividas pela maioria dos brasileiros têm fundamento histórico e explica, em boa parte, as desigualdades sociais.

A rima e o trocadilho produzidos com “pele alva”/”pele alvo”, como uma oposição, permite a antítese entre ser de pele alva ou ser alvo, ou seja, ser um humano pleno (branco) ou ser objeto de destruição, de aniquilamento (preto). O que é descrito nesse trecho por Emicida é muito mais do que trocadilhos, rima, *rap*, é a mais dura realidade brasileira, como pode ser constatado em mapas estatísticos de mortalidade de homens negros.

Quem te acusou, nem lá num tava (banda de espírito de porco)
Porque um corpo preto morto é tipo os hit das parada
Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada
(EMICIDA, 2019).

Os três versos mencionados escancaram mais uma dura realidade: a de que, muitas vezes, não há alguém que tenha acusado o suposto assassinado com os oitenta tiros. Ao mesmo tempo, há pouco caso quando é um corpo preto morto estendido no chão. Nesse ponto, a comparação feita é com a de uma música que ocupa os *hits* das paradas de sucesso, todo mundo sabe cantar, “gruda como chiclete”, mas não tem conteúdo, não significa nada. Em última análise, é possível fazer a leitura de que ocorre a desumanização do corpo morto, um total descaso para com essa vida.

Primeiro, sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles
Nega o Deus deles, ofende, separa eles
(EMICIDA, 2019).

Os dois versos trazem passagens da história no Brasil, ainda no período em que eram trazidas pessoas da África para serem escravizadas aqui. O sequestro, a imposição de superioridade, a negação de suas crenças, a ofensa e a separação de seus entes queridos são pontos de crítica. Com relação a este último ponto, é importante lembrar das histórias das mães escravizadas que eram separadas de seus filhos e que, na esperança de reencontrá-los em algum momento de suas vidas,

rasgavam a barra da saia e, por meio de “nós”, faziam bonecas que eram entregues aos seus rebentos como um amuleto, um símbolo de seu pertencimento e de sua identidade, muitas vezes, feitas, também, dentro dos navios negreiros para alegrar os momentos da dura travessia. As bonecas chamadas “Abayomi” têm origem iorubá – *abay*: “encontro” e *omi*: “precioso” – ou seja, “encontro precioso”, o nome serve para meninos e meninas, indistintamente.

Se algum sonho ousa correr, cê para ele
E manda eles debater com a bala de vara eles, mano
(EMICIDA, 2019).

Nos dois versos acima, percebe-se a personificação de “algum sonho” que tem a ousadia de correr, seguir em frente, mas é parado, suspenso, por uma bala, um tiro. A sonoplastia nesse momento da música é de suma importância para entender a movimentação do sonho que ousa ser realizado pelo suposto negro: ouve-se o som de um revólver sendo engatilhado como se acompanhasse a cena, a imagem do sonho que corre, o mesmo que ocorre quando um negro ousa correr quando está na mira da arma de algum policial. O debate proposto é o de que o sonho (ou o negro) debaterá com a bala, essa bala que terá varado o seu corpo ou varado qualquer sonho que tenta, busca ser realizado ou atingido.

Infelizmente onde se sente o Sol mais quente
O lacre ainda tá presente só no caixão dos adolescente
(EMICIDA, 2019).

Os dois versos acima fazem alusão às mortes prematuras e arbitrárias de jovens negros, uma cena muito comum nas periferias das grandes cidades como São Paulo.

Quis ser estrela e virou medalha num boçal
Que coincidentemente tem a cor que matou seu
ancestral
Um primeiro salário
Duas fardas policiais
Três no banco traseiro
Da cor dos quatro Racionais
(EMICIDA, 2019).

Os seis versos acima resumem a ideia de que a vida de um jovem adolescente negro que desejou ser estrela, brilhar, terá sua vida interrompida por um policial também negro como sua vítima. No último verso, refere-se ao grupo de *rap* “Os Racionais”, formado, também, por quatro integrantes negros.

Cinco vida interrompida
Moleques de ouro e bronze
Tiros e tiros e tiros
Os menino levou 111 (Ismália)
Quem disparou usava farda (meu crime é minha cor)
Quem te acusou nem lá num tava (eu sou um não lugar)
É a desunião dos preto, junto à visão sagaz
De quem tem tudo, menos cor, onde a cor importa demais
(EMICIDA, 2019).

Os oito versos acima estão também relacionados à ideia de que mortes arbitrárias acontecem com jovens negros. Referem-se a mais um dos casos que o Brasil acompanhou dessa juventude. Reitera ainda a ideia apresentada em versos analisados anteriormente de que quem disparou usava farda, ou seja, era um policial e que, para completar, era um policial também negro. Nesse ponto, menciona: “É a desunião dos preto, junto à visão sagaz/ De quem tem tudo, menos cor, onde a cor importa demais” – mais uma vez, enfatizando o já exposto de que a cor no Brasil, se for escura, é uma forma de discriminação. Lembrando que, quanto mais escura, mais discriminação.

3. Em busca da conscientização

Jonas Bach, em sua tese de doutorado *A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo freire e Rudolf Steiner* (2012), trata, com base em seus estudos freireanos, da questão do oprimido e que este tem, também, a internalização do opressor, o medo da liberdade e a cultura do silêncio como desafios a serem superados. É possível considerar que a Arte tem papel fundamental no caminho para esse enfrentamento e

consequente expulsão do opressor, coragem para a liberdade e para colocar a sua voz. Desse modo, entende-se que a Música, o *rap*, canções como as do cantor Emicida, especialmente as músicas presentes no álbum *AmarElo*, foco matriz desse estudo, que tocam em questões profundas da história do Brasil, podem auxiliar no longo e árduo caminho a ser trilhado. Auxílio esse que opera de dois modos: em primeiro lugar, ajudando o suposto oprimido a ter coragem para encarar a sua realidade vivida, conscientizar-se e colocar-se de outro modo perante os desafios e, em segundo lugar, auxiliando aquele que supostamente ocuparia o lugar do opressor a tomar consciência do cenário, da realidade na qual está inserido com seus privilégios. Observa-se que liberdade e consciência se fazem presentes e possíveis para ambas as partes, no entanto, de pontos de partida diferentes e complementares.

Bach dá continuidade ao seu pensamento e completa a ideia afirmando que “o desenvolvimento de uma consciência crítica é o elemento chave na superação de modos de existência conformistas e passivos ante a realidade desumanizadora (BACH, 2012, p. 366)

Assim, é possível afirmar que o desenvolvimento dessa consciência crítica é necessário para ambas as partes: oprimido e opressor. Cada um à sua maneira, do lugar que ocupa em um país como o Brasil, devem entender-se como indivíduo, ser humano em seu processo de autoeducação e de evolução da consciência e colocar-se a caminho para uma realidade humanizadora.

Freire afirma em seus escritos que é na solidariedade que a libertação se concretiza. Para Bach, “Educação para a liberdade significa colocar na pauta o tema da opressão em todas as suas facetas.” E ainda completa: “Freire não deixou receitas, sabia que precisava ser reinventado, pois cada situação histórica exige seu próprio processo libertador” (BACH, 2012, p. 367).

É possível observar nas reflexões de Bach que o tempo presente, contemporâneo, no qual o Brasil está inserido, requer que se utilize de novas reflexões, novas propostas para o processo libertador. Depois de mais de quinhentos anos, perceber o país carregando as mesmas mazelas do período colonial é constatar que algo na maneira com a qual se lida com os problemas, com as vidas humanas, com os direitos, com o ser humano, está equivocado. Trazer à baila novos autores e atores

com suas percepções afro-diaspóricas e contribuições dos povos originários para continuidade de um percurso histórico saudável é dar a oportunidade para um futuro com menos desigualdades, menos discrepâncias sociais, mais diverso, no propósito de que ele seja mais equânime.

Estar em 2022 e ter, como escolas, como educadores, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o Novo Ensino Médio e as Leis 10.639/03 e 11.645/08 é ter a oportunidade para experimentar o início de um processo libertador nacional do Racismo estrutural, das diferenças sociais e de tantas outras mazelas para garantia dos Direitos Humanos. Trata-se de uma pauta de ontem que não foi possível por inúmeros fatores. O tempo é agora. Não é possível acreditar que exista outro caminho, senão pela educação, pelo chão da escola.

O professor e pesquisador citado afirma que “o diálogo crítico é a ação cultural para a liberdade na educação” (BACH, 2012, p. 367). Se o conhecimento do estudante se dá por uma única narrativa e do europeu, a de uma história única, como será possível incluir o diferente? Ou abrir espaço para a diversidade? Diversificar esse acesso, conhecer novas narrativas e colocá-las em diálogo, compará-las, poder apreciá-las, oferece a oportunidade para o diálogo crítico. Será possível dar ao jovem estudante o início do caminho de fazer perguntas, questionamentos e se auto-observar dentro do próprio contexto histórico. Afirma o autor: “Questionar a própria identidade do espaço-tempo onde se vive é observar a sua própria história como sujeito. O novo que revigora um movimento cultural pode partir de um indivíduo, mas precisa do reconhecimento coletivo” (BACH, 2012, p. 368). E continua: “O legado freireano deixou os princípios fundamentais da tarefa da libertação. Os educadores críticos ficam imbuídos do desafio de unir teoria com a prática, dentro de uma dialogicidade dinamizadora dos processos sociais.” (BACH, 2012, p. 367). Quando o pesquisador aponta que os educadores críticos têm o desafio de unir a teoria com a prática, é possível constatar que o presente estudo pode e deve ser lido como uma tentativa metalinguística na busca desse objetivo. Observe que o caminho é conjunto: educadores e educandos.

Constatar essa verdade, essa realidade é perceber quão necessário é o encontro humano, a discussão, a problematização e a busca de soluções por parte de atores, atrizes de uma sociedade.

O primeiro passo é a conscientização. Qual é a realidade desse país? Onde cada indivíduo se encontra? Em qual lugar de fala? Se as diferenças existem, se são muitas as facetas da realidade, será possível continuar separados? Não, não é possível.

Jonas Bach afirma que “evolução é o encontro das forças que querem renovar e das forças que querem conservar” (BACH, 2012. p. 369) e ainda completa sinalizando especificamente sobre a pedagogia de Steiner:

Compreender a essência da Pedagogia Waldorf exige a superação de pontos de vista subjetivos que pertencem a alguma categoria de classe social. O conceito de individualidade é supra classe social. Imiscuir parâmetros ligados à perspectiva burguesa é distorcer o pensamento steineriano (BACH, 2012, p. 369).

Para o referido autor, em sua tese, o ponto comum entre Rudolf Steiner e Paulo Freire é a esperança. “Se um educador perde a esperança, em que outra parte da sociedade será possível buscar sustentação?” Ao constatar essa reflexão, percebe-se o quão importante é a tarefa do educador.

4.Proposta de projeto artístico-pedagógico com base na BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR) e no Novo Ensino Médio

Para a criação e realização de um projeto artístico-pedagógico, faz-se necessário contextualizar a proposta dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com o *site* oficial do MEC, a BNCC apresenta-se como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” E ainda completa a informação:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>).

Ao nortear esta proposta de trabalho dentro da Base, busca-se o conhecimento, o exercício e um caminho para “a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Para tanto, é de suma importância que os estudantes tenham contato, acesso e vivências ligadas às várias facetas do Brasil e em ambientes diversos que proporcionem as diferentes possibilidades de escolha, tendo como premissa os itinerários formativos, nos quais os jovens podem optar por caminhos dentro de sua formação. A presente proposta de projeto interdisciplinar corrobora para a efetivação de um compromisso que todas as escolas de Ensino Médio deverão seguir a partir de 2022. O trabalho desenvolvido como projeto e com o envolvimento de diferentes professores e de diferentes matérias proporciona aos alunos e às alunas vivências mais amplas dentro de sua formação e contribui, inclusive, para o seu Projeto de vida.

Como também afirmou Jonas Bach em sua tese, o ponto comum entre Rudolf Steiner e Paulo Freire é a esperança. “Se um educador perde a esperança, em que outra parte da sociedade será possível buscar sustentação?” Quando constato essa reflexão, percebo o quão importante é a tarefa do educador, é a minha, é a nossa tarefa: a de representantes da esperança.

Além do exposto, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 estabelecem a inclusão obrigatória no currículo escolar oficial das redes de educação pública e privada, voltadas aos ensinos fundamental e médio, da história da cultura afro-brasileira, assim como história e cultura dos povos indígenas.

Desse modo, é imprescindível o acompanhamento e a aplicação de ambas as leis, garantindo os avanços no âmbito educacional do Brasil. Nesse sentido, essas leis estão em sintonia tanto com a BNCC, quanto com a proposta do Novo Ensino Médio, que buscam, em seus objetivos mais profundos, a formação de indivíduos conscientes e como chave do alicerce da cidadania. Tratar da diversidade em nosso país é requisito básico para se atingir o objetivo mais efetivo da Educação no Brasil.

Nas escolas Waldorf, no Ensino Médio, a Música ocupa, também, importante espaço nas aulas e projetos de canto-coral, na Eúritmia com acompanhamento dos pianistas, nas cameratas e orquestras. As demais matérias utilizam-na como recurso pedagógico poderoso. Com relação ao estudo da Língua Portuguesa especificamente, mostra-se de fundamental importância. Caminha de mãos dadas com a Poesia. Desse ponto de vista, considera-se importante acoplá-la aos diferentes temas e conteúdos estudados ao longo do Ensino Médio.

A presente proposta tem como premissa um projeto a ser desenvolvido com o último ano do Ensino Médio, o 12º ano nas escolas Waldorf, momento em que os jovens têm entre 17 e 18 anos. A escolha do último ano para o desenvolvimento desse projeto se dá por já estarem finalizando o percurso escolar básico. Na pedagogia Waldorf, do ponto de vista antropológico, também estão prontos para seguirem suas vidas com novos desafios. Têm capacidade de abordar os diferentes temas e de diferentes formas: filosófica, abstrata e com grande poder de atuação na vida social e prática. Um projeto artístico-pedagógico como o aqui exposto auxiliará jovens do Ensino Médio, independentemente de seu nível social, se pertencentes à escola pública ou privada, a terem acesso a conhecimentos imprescindíveis para lidar com muitas questões importantes do Brasil, pois, mesmo ocupando espaços distintos de nossa sociedade, poderão participar de um processo educativo com o intuito de ampliar a consciência para com outras narrativas históricas, conhecimento do entendimento da história do Brasil e possíveis atuações

no mundo com responsabilidades políticas, sociais, humanas para consigo e para com os outros.

Para a construção das Disciplinas dos Itinerários Formativos, como propostas no Novo Ensino Médio, os educadores devem fazer o levantamento de perguntas e justificativas norteadoras para a elaboração do projeto que se queira implementar. Além disso, os alunos devem participar ativamente do processo por meio de pesquisas periódicas que revelem suas opiniões e interesses.

O ponto de partida do projeto é selecionar músicas do álbum *AmarElo*, de Emicida, em parte, ou no todo, inclusive, abrindo possibilidades de escolha por parte dos alunos, momentos em que o professor e os alunos (juntos) ouçam as músicas, abordem as temáticas apresentadas na letra e discutam sobre os temas abordados. A partir das discussões, o professor deve propor leituras extras de pensadores e pesquisadores (como aqueles mencionados na análise da letra da música “Ismália”), de dados estatísticos e documentos históricos.

Com as leituras extras, abrirão novas possibilidades e novos caminhos para abordagem dos temas, outros professores entrarão no trabalho, que deverá ser desenvolvido de forma interdisciplinar e transdisciplinar. As seguintes matérias poderão fazer parte e outras poderão ser incluídas, de acordo com as abordagens dos temas: Geografia, História, Música, Matemática, Biologia, Artes, dentre outras. Os temas serão trabalhados de forma transversal, unindo as diferentes matérias em um único projeto.

Audição das músicas, debates e pesquisas, ler a obra *Torto arado*, romance publicado em 2019 pelo geógrafo e doutor em estudos étnicos e africanos pela UFBA, Itamar Vieira Junior, que trata da história dura do Brasil. A ambientação desse livro é feita de forma ímpar narrando elementos da paisagem local, da fauna e da flora, dos costumes e das crenças. Professores das diferentes frentes poderão abordar a obra do ponto de vista de sua matéria. Também visitas a diferentes espaços da cidade, trabalhos em comunidades, como a Associação Comunitária Monte Azul, Escola de Resiliência Horizonte Azul e visita ao Museu Afro Brasil serão atividades fundamentais para profunda vivência do projeto. Após a fase de leitura, debates e diferentes abordagens das temáticas

apresentadas no romance, os alunos poderão produzir um texto opinativo sobre as questões abordadas. Em seguida, assistirão ao filme do cineasta brasileiro, Jeferson De, *M8: quando a morte socorre a vida*, disponível na Netflix e, a partir dele, será possível fazer outros debates, agora especificamente sobre Racismo e a questão social no Brasil.

Como finalização do projeto, grupos de alunos e alunas poderão propor outros projetos práticos de atuação social, tanto projetos em curto, médio ou longo prazo. Para os dois últimos, os alunos e alunas poderão dar continuidade ao trabalho, mesmo após terem finalizado o Ensino Médio ou “passarem o bastão” da coordenação do projeto para outros estudantes, que darão continuidade.

Importante que esse impulso tenha parceria com o Grêmio estudantil desde o início do processo, pois, desse modo, será possível ouvir as opiniões, os questionamentos, propostas para garantir a efetividade do protagonismo juvenil. O Grêmio representa uma potente força dentro do ambiente estudantil. Ao desenvolver o projeto, o professor (ou professores) apresentará (apresentarão), também, informações sobre as biografias dos autores estudados, todos eles com ascendência africana, afrodiaspóricos e/ou oriundos dos povos originários: Emicida, Itamar Vieira Junior e Jeferson De. Desse modo, contribui-se para a disseminação, ampliação e conhecimento de autores, escritores e artistas pretos, negros e de povos originários como produtores intelectuais, assim como a maioria dos pensadores citados que embasaram teoricamente as questões abordadas na letra da música do álbum.

Considerações finais

A sensibilidade do artista faz com que os seres humanos tenham contato com a essência do mundo, ou seja, contato com toda a natureza dentro e fora de si. Não foi à toa que Rudolf Steiner, ao propor uma Pedagogia, fê-la de modo que o próprio educador vivenciasse em si esse fazer artístico com o intuito de autoconhecimento, conhecimento do outro e do mundo, para educar de maneira profunda a si e ao outro. É

nesse campo de atuação que considero que a Música está inserida e é o ponto-chave deste trabalho.

Lidar com o Racismo, intolerâncias e preconceitos atuais dói e doerá muito em todos nós, seres humanos. Trata-se de uma causa urgente, necessária e indispensável. Refletindo sobre essa ideia é que considero importante que, na Educação, a Arte nos conduza e nos ajude nessa dolorida e imprescindível caminhada. Especialmente a música está muito próxima dos jovens. Muitos dormem e acordam ouvindo música e dos mais variados estilos. E, nesse sentido, o *rap* de Emicida pode ser mais um na ampliação da formação da juventude, contribuindo para abrir as possibilidades de entendimento da dura história do Brasil.

É só o começo de uma longa jornada. Iniciamos a reescrita de nossa história em que a valorização da cultura brasileira deve ser percebida, entendida e, de fato, valorizada. É utópico pensar que será fácil, no entanto, precisamos começar. Confio e acredito na juventude e que ela esteja de mãos dadas com seus educadores, representantes de outras gerações, mas que têm coragem e abertura para o devir, para o novo que nos espera. Que façamos esse caminho unidos e com responsabilidade para com o nosso Brasil e conosco, brasileiros.

Para reparos tão profundos como os necessários na história do Brasil, não é possível observar outro caminho senão pela educação, especialmente, a partir da educação básica. Muitos preconceitos, intolerâncias e o Racismo só serão minimizados por meio da educação, da reflexão, da consciência buscada no dia a dia escolar. Somos atores e atrizes pioneiros de uma nova aurora que se anuncia para o povo brasileiro e o caminho grita pelo início.

Como afirmou Bach em seu estudo, o ponto comum entre Rudolf Steiner e Paulo Freire é a esperança. “Se um educador perde a esperança, em que outra parte da sociedade será possível buscar sustentação?” Quando constato essa reflexão, reitero o quão importante é a tarefa do educador, é a minha, é a nossa tarefa: a de representantes da esperança.

Emicida, em suas letras, dialoga diretamente com a poesia marginal e canta em seu álbum *AmarElo* também a esperança. A mesma esperança que pode conduzir a humanidade para a consciência, para um mundo melhor e que, por meio de sua individualidade, é exercitada em seu fazer artístico.

Todo e qualquer esforço para o início de um novo caminho na Educação brasileira é e será bem-vindo. É mais que urgente juntarmos as duas pontas, aparentemente contrárias e antagônicas quando observamos a sociedade brasileira, constituída de: opressor e oprimido, branco e preto, rico e pobre. Só será possível pensar um novo curso para a Humanidade se novos olhos, novas cabeças, novas mãos e novos pés se dispuserem ao enfrentamento do trabalho árduo, bruto e dolorido que necessariamente precisamos enfrentar. Acredito em primeiros passos. Talvez por esse motivo o cantor e compositor Emicida me toque tanto como artista e, é claro, junto com ele, Rudolf Steiner e Paulo Freire. Podemos sentar e esperar ou podemos ali, na labuta do dia a dia, antes do Astro-rei se colocar de pé, fazer a nossa parte. Também acredito em sementes e, com coragem, tento com o presente estudo lançar mais uma. Que ela encontre terra fértil e água na medida certa para germinar. Acompanharei os seus passos.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaira, 2020.

AmarElo (Emicida), 2019. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/emicida/discografia/amarelo-10.html>. Acesso em: 02 de junho de 2021.

BACH JÚNIOR, Jonas. A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo freire e Rudolf Steiner. 2012. 414 p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2012.

CABAÑAS, Teresa. Os surpreendentes caminhos da estética: a poesia marginal dos anos 70. *Rev. chil. lit.* [online]. 2014, n.88, pp.9-36. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271273892_Os_surpreendentes_caminhos_da_estetica_A_poesia_marginal_dos_anos_70. Acesso em: 02/03/2021.

DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaira, 2020.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

M8 – Quando a morte socorre a vida. Direção: Jeferson De. Produção: Iafa Britz e Carolina Castro. Intérpretes: Roteiro: Jeferson De, Felipe Sholl, Iafa Britz, Carolina Castro, Cristiane Arenas. Distribuidores: Paris Filmes, Downtown Filmes, 2019. 14 anos. 1h24. Netflix.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

STEINER, Rudolf. *A filosofia da liberdade*. Tradução de Marcelo da Veiga. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2008.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

As estações da vida de Elton Mayo a visão da sua biografia ampliada pela Antroposofia

Kelly Cristina Vieira*

*Mestre em Desenvolvimento Regional, administradora, professora universitária no Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, consultora de Desenvolvimento Humano e Organizacional (DHO), concluinte da Formação em Aconselhamento Biográfico – ELEB/SP.

Resumo

O presente artigo trata da aplicação do método biográfico, de base antroposófica, na análise das fases da vida e do legado de George Elton Mayo, que é considerado o pai da Escola das Relações Humanas. O Método do trabalho biográfico foi criado pela médica Gudrun Burkhard a partir da Antroposofia de Rudolf Steiner e tem suas bases na observação goethianística dos acontecimentos da vida humana. Desta forma, a vida apresenta ciclos de sete anos, chamados de setênios, que são permeados de crises de desenvolvimento que impulsionam a pessoa a ir ao encontro da sua missão de vida. O trabalho biográfico é complexo, pois compreende três pilares de observação: a cognição imaginativa, a cognição inspirativa e a cognição intuitiva e que, respectivamente, correspondem, em um primeiro momento, enxergar a vida por meio de imagens e cores, depois a observação dos atos praticados e encontros que influenciaram a trajetória e, por último, os ritmos, espelhamentos e metamorfoses, oriundos do Cosmo, que afetam a vida humana. O objetivo deste artigo é apresentar o panorama biográfico de George Elton Mayo, com a perspectiva de identificar os marcos de desenvolvimento e a sua relação com o fio condutor, a missão de vida.

Palavras-chave: Elton Mayo; Biografia; Antroposofia; Escola das relações humanas.

Abstract

This article applies the anthroposophical-based biographical methodology in the analysis of the life stages and legacy of George Elton Mayo, who is considered the father of the School of Human Relations. The methodology of the biographical work was created by the physician Gudrun Burkhard from the approach of Rudolf Steiner's Anthroposophy and is based on the Goethean observation of the events of human life. From this perspective, life presents cycles of seven years, permeated by developmental crises that drive human beings to carry out their life mission. The biographical work is complex, as it comprises three observation pillars: imaginative cognition, inspirational cognition and intuitive cognition, which, respectively, correspond to: at first, seeing life through images and colors; then, the observation of the acts performed and the meetings that influenced the trajectory; finally, to observe the rhythms, mirroring and metamorphoses, originating from the Cosmos, that affect human life. The purpose of this article is to present the biographical panorama of George Elton Mayo, with the perspective of identifying the developmental milestones and their relationship with the guiding thread, the life mission.

Keywords: Elton Mayo; biography; anthroposophy; school of human relations.

Introdução

Biografia é uma palavra de origem grega e se refere à ‘escrita da vida’, e tal escrita trata dos registros e contribuições, em geral de pessoas ilustres e de repercussão social, por meio de textos e/ou obras que apresentam a história e trajetória de um ser humano. Há um crescente interesse em saber como o outro resolve seus problemas, a fim de encontrar respostas para suas dificuldades.

A Antroposofia fundada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) é uma ciência espiritual que significa sabedoria do homem, conforme afirma Lanz (1997), não se trata apenas de antropologia, mas da Ciência do Cosmo e o ser humano é o ponto focal.

Burkhard (2000) menciona que o interesse pelo processo da individuação e do desenvolvimento humano surgiu na época grega e se tornou cada vez mais consciente a partir da vinda de Cristo à Terra. Mas, tal necessidade de entendimento sobre as mazelas humanas existia mesmo antes de Cristo, conforme tratado no poema “Os setênios” do filósofo grego Sólon (640-553 a.C.):

Quando, no sétimo ano de vida, o menino se desfaz do primeiro ciclo dentário, ele é ainda bem imaturo, mal tem o domínio da fala.

Se, no entanto, Deus o aperfeiçoar por mais sete anos, já aparecerão sinais de que agora a juventude está amadurecendo.

Brota-lhe a barba no terceiro setênio, e a pele a desabrochar acentua seu matiz; seu corpo estica-se cheio de força.

Porém a força do homem desenvolve-se ao máximo somente agora, no quarto setênio. O homem realiza façanhas.

No quinto setênio o homem procura casar-se, para que no futuro cresça uma geração próspera.

Depois, no sexto, a atitude moral do homem amadurece e se fortalece; futuramente, ele não querará mais ocupar-se com obra fútil.

Por catorze anos, no sétimo e no oitavo setênios, prosperam sua fala e seu espírito com abundância e força.

No nono também ainda floresce alguma coisa, mas da altura da coragem varonil emana dele a sabedoria e a palavra.

Se Deus, porém, completar o fim do décimo setênio, a morte lhe ocorrerá num tempo bem propício (SÓLON apud BURKHARD, 2000, p. 13).

Constata-se que a visão da vida a partir dos setênios surgiu antes da Antroposofia, e esta trouxe uma perspectiva ampliada a partir do Cosmo, integrando e reconhecendo o homem como microcosmo.

As fases da vida podem ser comparadas às estações do ano, e Burkhard (2000) identifica a primavera como sendo a fase do desenvolvimento e amadurecimento do corpo físico, compreendendo desde o nascimento até os 21 anos. O verão corresponde à grande expansão e vitalidade das plantas, é a fase expansiva do ser humano permeando dos 21 aos 42 anos. O outono remete ao amadurecimento dos frutos, e é a fase de declínio das forças vitais e da colheita do plantio da vida percorrendo dos 42 aos 63 anos. O inverno trata da perda das forças das plantas e suas sementes caem no chão à espera da nova primavera, é a fase do germinar e do legado da vida a partir dos 63 anos.

O eixo central deste artigo é a visão da biografia humana ampliada pela Antroposofia e aplicada à análise da trajetória de George Elton Mayo, considerado o pai da Escola das Relações Humanas, e a sua pesquisa na década de 1930 foi um marco para o entendimento da produtividade humana do trabalho a partir da descoberta do fator psicológico. E os objetivos são: contextualizar a época do nascimento de Elton Mayo, apresentar o genograma da família Mayo, discorrer sobre os marcos dos setênios de Elton Mayo e identificar os ritmos cármicos.

George Elton Mayo nasceu aos 26 de dezembro de 1880 em Adelaide, capital da Austrália, e faleceu na Inglaterra em 01 de setembro de 1949. Foi bacharel em Artes no ano 1911, neste mesmo ano tornou-se professor na Universidade de Queensland; em 1923, foi pesquisador na Universidade da Pensilvânia, financiado pela Fundação Carnegie; de

1926 até a sua aposentadoria em 1947, foi professor de Harvard Business School e membro da Academia Americana de Artes.

O referido trabalho retrata as fases da vida e suas características quanto aos aspectos da educação, autoeducação, autodesenvolvimento e à liberdade na terceira idade. Para o levantamento dos acontecimentos da vida de Elton Mayo, usou-se a pesquisa do biógrafo Richard Trahair, que publicou, em 1984, *“Elton Mayo: the humanist temper”*, os registros e documentos digitais disponíveis nas bibliotecas de Harvard Business School, State Library South Australia e Universidade de Queensland.

Para retratar a aplicação da metodologia biográfica, o texto é apresentado em seções que tratam do panorama da vida de Elton Mayo e avança para as fases e os marcos dos seus setênios, encerrando com os ritmos cárnicos que sustentam o seu desafio da vida.

1. Panorama biográfico de George Elton Mayo

George Elton Mayo nasceu em Adelaide, capital do Estado da Austrália Meridional, e o panorama histórico é que a região foi colonizada pelos ingleses por volta de 1836 e pertencia ao povo indígena, os Kaurna. Logo após a chegada dos europeus, boa parte da população aborígine morreu, por não ter imunidade contra a febre tifoide e outras doenças, tais como: sarampo, tosse convulsa, disenteria e gripe (CATALYST FOUNDATION, 2022).

O coronel inglês William Light (1786-1839) foi o responsável pelo planejamento da cidade, concebendo um projeto que previa ruas planas e largas, muitas praças e quarteirões rodeados por grandes parques, como nos famosos “bairros jardins”, muito comuns nas cidades europeias (CITY OF ADELAIDE, 2022).

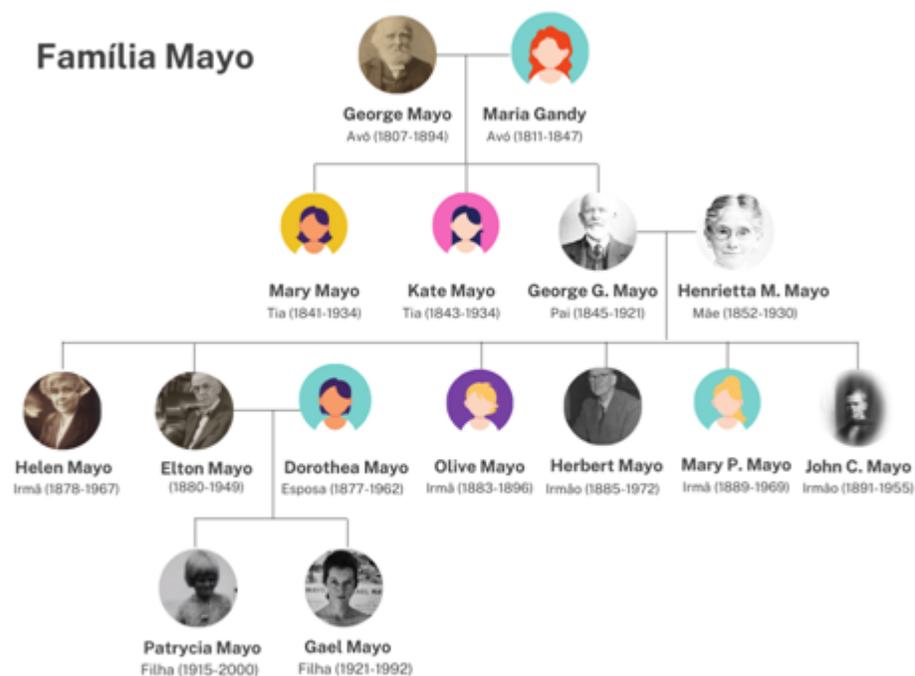
A economia de Adelaide desenvolveu-se por meio da agricultura e do comércio, com grande ênfase no cultivo de uvas e na produção de vinho, uma das principais atividades da cidade e seus arredores até hoje. A descoberta de ouro em Vitória e na Nova Gales (1851) fez com que a extração mineral (1860-1880) fosse um dos motores econômicos que provocaram grandes desequilíbrios (CITY OF ADELAIDE, 2022).

A população australiana chegaria a 3.700.000 habitantes (1901) e a malha ferroviária passou de 1.000 (1875) para 10.000 km (1891). Formaram-se sindicatos que impuseram (1850) oito horas de trabalho diário e a aprovação do direito a voto das mulheres (1894-1908). Em

1889, os trabalhos do Congresso Federal terminaram com a promulgação de uma lei (1901) segundo a qual se criavam seis estados da Austrália, com a capital em Canberra (CITY OF ADELAIDE, 2022).

Diante desse cenário, a Família Mayo era respeitada socialmente e morava em uma casa construída pelo seu avô Dr. George Mayo (1807-1894), cirurgião inglês que foi para a nova colônia da Austrália do Sul e casou-se com Mary Gandy (1811-1847), governanta do coronel William Light (fundador de Adelaide) e teve três filhos: Mary Jane Mayo, Kate Mayo, George Gibbes Mayo (pai de Elton Mayo). E George Gibbes Mayo (1845-1921) casou-se com Henrietta Mary Mayo (1852-1930) e tiveram seis filhos: Helen Mary Mayo (1878-1967), George Elton Mayo (1880-1949), Olive Mayo (1883-1896), Herbert Mayo (1885-1972), Mary Penelope Mayo (1889-1969) e John Christian Mayo (1891-1955).

Figura 1: Árvore genealógica da Família Mayo



Fonte: A autora.

1. A Fase da Educação

A fase da educação da vida compreende três setênios, dos 0 aos 21 anos, período marcado pela educação receptiva e amadurecimento biológico. O marco do primeiro setênio é a consciência do Eu por volta dos três anos e a percepção de que o mundo é bom. O segundo setênio corresponde ao nascer emocional com o corpo etérico, tendo a primeira vivência do Eu, próximo de nove anos, e a escola é a porta de entrada para beleza do mundo. No terceiro setênio, o mundo é visto como verdadeiro, há o nascimento do corpo astral com a afirmação do Eu, os amigos são fontes de certezas e, ao final desse período, ocorre a crise de identidade. As características desta fase assemelham-se à Estação Primavera pelo seu florescer da vida e, a seguir, a síntese da fase da educação receptiva, no caso de Elton Mayo, os acontecimentos foram retirados da obra de Trahair (1984).

1.1 Primeiro setênio (1880 – 1887)

Nasceu aos 26 de dezembro de 1880, em Adelaide, capital da Austrália, o segundo filho de seis irmãos. Os pais de Elton Mayo eram George Gibbes Mayo (1845-1921) e Henrietta Mary Mayo (1852-1930), considerados uma família afetuosa que morava no extremo oeste de Adelaide. Mayo e seus irmãos eram crianças que se sentiam isoladas e sempre pediam para trazer amigos de outras partes da cidade para brincar. Sua tia materna, Helen, afirmava que esse isolamento causava sérios problemas no desenvolvimento social dos meninos.

Elton era o segundo filho de seis irmãos: a primogênita Helen Mary Mayo (1878-1967), a terceira irmã Olive Mayo (1883-1896), que morreu aos 13 anos de apendicite, o quarto irmão Herbert Mayo (1885-1972), a quinta irmã Mary Penelope Mayo (1889-1969), o irmão caçula John Christian Mayo (1891-1955).

Seu pai tinha um escritório de negócios mobiliários em casa, na Rua Franklin Street, e ajudava nas tarefas domésticas. Era maternal, sábio e gentil, de meia idade e sua mãe era jovem.

O avô era o médico dos meninos e, em caso de mal-estar de Elton, usava óleo de rícino misturado ao leite morno. Também fazia uso de óleo de mamona para intestino preso, para aliviar náuseas e banir a melancolia de Elton, que dizia se sentir animado ao acordar.

Sua infância foi regrada pela presença de seu pai, que os levava para acampar consentindo a presença dos amigos que compartilhavam da sabedoria do pai nas expedições para conhecer rochas, plantas e animais. E foi vivenciada com os problemas da urbanização e os argumentos da ciência para resolvê-los.

Figura 2: Família Mayo (1883): os pais (George Gibbes e Henrietta Mayo) e os filhos (Helen, Elton e Olive).



Fonte: State Library South Australia.

1.2 Segundo setênio (1887 – 1894)

Elton, com 12 anos, e seu irmão foram estudar em Queen's School no norte de Adelaide. A escola era nova e não gozava de prestígio, exceto pelo seu diretor Sr. Linden, que foi mestre sênior do St. Peter's College.

No primeiro ano, os meninos foram bem avaliados na escrita, na aritmética e no alemão eram excelentes, álgebra progrediam e o francês melhorava.

Elton acreditava que podia se aprimorar, apresentava baixa autoestima e estudou muito tendo resultado excelente com prêmios em latim, francês, química, matemática e grego. Era inteligente e devorava romances, adorava poesia, história, pássaros; conhecia geologia, botânica e física. Mas as matérias de que ele não gostava não se esforçava. Era o caso da matemática.

Durante esse setênio, presenciou o início da democracia na Austrália.

Figura 3: Elton Mayo (1892).



Fonte: (TRAHAIR, 1984).

1.3 Terceiro setênio (1894 – 1901)

Elton estudou dos 16 aos 18 anos em St. Peter's College, escola particular fundada pelo seu avô. Após o primeiro ano, seus interesses na escola declinaram, desistiu dos esportes, pois não conseguia ter bom relacionamento com os professores.

Um colega de Elton dizia que ele era esnobe intelectual, obtuso, pedante e cômico, o que rendeu o apelido de Bill e depois Billy Elton (comediante).

Terminou o colégio e reprovou no exame para estudos clássicos na Faculdade de Westminster. Com 17 anos, prestou para Medicina na Universidade de Adelaide, com baixo desempenho em inglês, francês, matemática e química. Fez, novamente, o exame para Medicina aos 18 anos e não conseguiu, mas poderia estudar artes ou direito.

Aos 19 anos, passou em Medicina, mas, desinteressado, seus pais o enviaram para a Universidade de Edimburgo na Escócia, entretanto com baixo desempenho, seus pais o mudaram para St. George Hospital em Londres.

Figura 4: Elton Mayo (1896).



Fonte: (TRAHAIR, 1984).

2. Fase da Autoeducação

A Fase da Autoeducação corresponde dos 21 aos 42 anos, período marcado pela luta e amadurecimento psíquico. A busca de um lugar ao mundo ocorre no quarto setênio e marca o nascimento da alma das sensações, ao final deste período ocorre a crise dos talentos. O quinto setênio é considerado anos crísticos (30-33 anos), registrando a integração do masculino e feminino, e a conquista de um lugar no mundo está associada ao nascimento da alma do intelecto e da índole. A chegada da essência se dá no sexto setênio, com o nascimento da alma da consciência, e, ao final, passa-se pela crise da autenticidade. As particularidades desta fase são semelhantes à Estação Verão pela energia e força do atuar. Veja a seguir o resumo desta fase da vida de Elton Mayo, cujos dados foram retirados da obra de Trahair (1984).

2.1 Quarto setênio (1901 – 1908)

Elton, aos 23 anos, vivia um grande conflito até que seu pai permitiu que ele encontrasse sua vocação. Decidiu trabalhar na África Ocidental para ficar longe de todos por sentir vergonha da decepção que causava em seus pais. Tinha pouca energia para o estudo e para o trabalho, foi um momento de grande rebeldia, período que conversava muito com sua irmã Helen, estudante de Medicina.

Foi para o Canadá aos 24 anos, continuava desorientado, e sua irmã Helen foi estudar obstetrícia em Dublin. Aos 25 anos, voltou para casa, com Helen na Índia, Herbert estudando Direito em Melbourne, Penélope com 16 anos e John com 14 anos. Foi harmoniosa a relação com os pais e teve uma oportunidade de trabalho em uma gráfica, mas não conseguia seguir as rotinas. Sentia-se mal por não ter prestígio como seu avô e irmã, mas apresentava grande capacidade em lidar com diferentes tipos de pessoas, era reconhecido pela sua inteligência e charme.

Aos 27 anos, decidiu cursar Filosofia quando teve a disciplina de psicologia apresentando desempenho excelente, momento em que percebeu ser inteligente.

Figura 5: Elton Mayo (1906).



Fonte: (TRAHAIR, 1984).

2.2 Quinto setênio (1908 – 1915)

Aos 31 anos, concluiu a graduação em Filosofia com grau de honra e foi indicado por William Mitchell, para ser professor e assumiu uma cadeira na Universidade de Queensland (Brisbane), tendo Mitchell como seu mentor. Acreditou que sua experiência em Londres era suficiente para ficar sozinho, mas tinha uma sensação de perda que permaneceu por mais de um ano. A família dava segurança, direção e autoestima, agora com a distância entre Adelaide e Brisbane cortou o fluxo do afeto do qual tanto precisava para superar o vazio e a dúvida. O trabalho tornou-se o antídoto para a solidão e avançou em sua carreira acadêmica. Entretanto, detestava-se pelo fracasso na Medicina, o que se transformou em hostilidade à classe médica.

Aos 32 anos, conheceu e casou-se com Dorothea McConnel, de família abastada de Queensland. Ficou preocupado de não ter renda para manter o status dela. E juntos acreditavam que a pobreza era uma forma de viver a liberdade e a felicidade.

Muitas dúvidas aos 33 anos sobre o casamento, a indecisão e a solidão o levavam à melancolia. E quando isso aparecia associado ao cansaço, ele meditava, conforme aprendeu a técnica no livro de Charles

S. Peirce (filósofo americano). Anos depois, reconheceu os sintomas da obsessão psicopatológica de Pierre Janet.

Com 35 anos, nasceu sua filha, Patrícia, ficou feliz e, ao mesmo tempo, com medo. Para melhor entender o papel de pai, foi estudar psicologia analítica de Jung.

Figura 6: Elton Mayo (1913).



Fonte: Universidade de Queensland

2.3 Sexto setênio (1915 – 1922)

Aos 38 anos, Dorothea ficou grávida, mas perdeu o bebê. Patrícia desenvolveu a osteomielite quando tinha quase três anos.

Teve grande envolvimento com a política, aos 39 anos, por causa da guerra, e voltou sua atenção para a psicologia para tratar da neurose dos soldados. Após a guerra, foi reconhecido como um grande professor, psicólogo clínico e palestrante. Seu embasamento clínico era a “nova” psicologia (Janet, Freud, Adler, Jung), lia muito sobre religião, política, educação, relações industriais e desenvolvimento infantil. Embora sua reputação estivesse em alta, continuava insatisfeito, queria estender a pesquisa científica sobre problemas psicológicos e encontrar soluções

práticas. Reestruturou o departamento da universidade implementando práticas no curso de Psicologia, aprofundamento dos estudos na Filosofia, aulas abertas ao público sobre política, ética e metafísica.

Quando estava com 40 anos, a Cruz Vermelha Britânica doou uma verba para pesquisa médica sobre a investigação da aplicação da Psicologia no alívio e na cura da psicose. Ao completar 41 anos, nasceu Gael, outra filha. Conseguiu licença sem remuneração para aprofundar seus estudos sobre a nova psicologia e foi reconhecido pela classe médica. A medida foi injusta porque ele foi o responsável pelo recurso oriundo da Cruz Vermelha, mas o político John Huxham ofereceu a ele ser o representante do governo de Queensland na pesquisa sobre as aplicações da Psicologia na educação e indústria, e assim seria remunerado. Foi para Londres, o berço da Psicanálise, e ministrou aulas de sociologia e economia na London School of Economics. Não queria ficar longe, de novo, de Dorothea e queria que a família fosse também. Neste momento, sentiu que o período ruim estava ficando para trás e o entusiasmo ascendeu.

Figura 7: As filhas (Patrícia e Gael) de Elton Mayo (1922).



Fonte: *BookBlast* de Gael Elton Mayo

3. Fase do Autodesenvolvimento

A fase de autodesenvolvimento ocorre dos 42 aos 63 anos, o lema é tornar-se sábio a partir do amadurecimento espiritual. A nova visão no sétimo setênio, a partir do encontro de suas respostas e do nascimento da alma imaginativa, propicia fazer o que é essencial. O oitavo setênio é caracterizado por novos valores e, com a alma inspirativa, é a fase da sabedoria e se faz o que é necessário. O marco do nono setênio remete à fase mística. Com a alma intuitiva, tem-se uma nova missão a partir do bem. Esta fase se assemelha à Estação Outono, momento de colheitas. Veja a seguir como foi a trajetória de vida de Elton Mayo nesta fase com o embasamento dos acontecimentos pela obra de Trahair (1984).

3.1 Sétimo setênio (1922 – 1929)

Aos 43 anos, foi para New York e Washington discutir sobre a psicologia aplicada ao trabalho e recebeu ajuda financeira por seis meses do Beardsley Rumf, deparando-se com uma sociedade com sérios problemas de saúde mental. Foi contratado pela Associação de Empregadores Têxteis da Filadélfia, percebeu vários problemas de saúde provocados pelo trabalho e recorreu ao psiquiatra Madison Taylor, que recomendou um exercício para melhorar a circulação, resultando no aumento de 30% da produção. Deu aulas no Philadelphia Labor College e houve uma boa interação e aceitação do uso de testes de inteligência e vocacional. Nesse ano, conheceu Pierre Janet, que inspirava sua atuação clínica.

Aos 45 anos, entrou em contato com Wallace Brett Donham (reitor da Harvard Business School) em um jantar em New York. Com 46 anos, assumiu o cargo de professor e chefe do Departamento de Pesquisa Industrial, tendo a investigação duração de cinco anos sendo financiada pelo Rockefeller Foundation.

Figura 8: Elton Mayo (c.a. 1925).



Fonte: *Baker Library – Harvard Business School.*

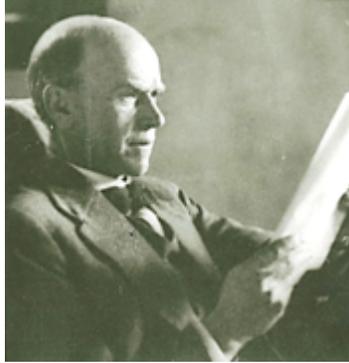
3.2 Oitavo setênio (1929 – 1936)

No período dos 48 aos 51 anos, levou o seu trabalho à atenção de industriais e cientistas sociais nos Estados Unidos e na Europa. E, com 49 anos, o sucesso trouxe de volta as dúvidas dolorosas da infância, no início ele desfrutou, mas, por mais bem-sucedidas que fossem suas realizações, ele sofria.

Foi no período de 50 a 51 anos que Western Electric Company o contratou para entrevistar a equipe executiva e supervisores. Aos 52 anos, desenvolveu glaucoma. Palestrou aos membros da Child Study Association, opondo-se à educação de Freud e indo a favor das ideias de Piaget.

Aos 53 anos, direcionou as aulas para quatro problemas: relações industriais, questões de pessoal, consumismo e treinamento de executivos. Durante os próximos cinco anos (54 a 59 anos), morou em Cambridge e Dorothea na Inglaterra. O marco dos 55 anos é o retorno à Psicologia clínica a partir da teoria e prática de Pierre Janet.

Figura 9: Elton Mayo (1935).



Fonte: State Library South Australia.

3.3 Nono setênio (1936 – 1943)

Durante os anos de 54 a 59, morou distante da família em Cambridge (Massachusetts), e Dorothea na Inglaterra, período de grande sofrimento para ambos.

Com 56 anos, discursou no Harvard Club e Phillip Cabot planejou uma reunião sobre a função do Estado soberano.

Aos 59 anos, sofreu grande impacto da guerra em sua rotina e viveu um pesadelo decidindo focar no trabalho, tendo a Fundação Rockefeller financiado por mais dois anos.

Figura 10: Elton Mayo (esquerda) e Fritz J Roethlisberger, ca. 1940.



Fonte: Baker Library – Harvard Business School.

A Oxford University Press convidou-o, aos 60 anos, a escrever sobre a ditadura do trabalho e da indústria nazista. Aos 61 anos, tem uma grande alegria com a chegada de Ruth e sua família, mas também sofre grandes perdas: Phillip Cabot morre, os Estados Unidos entram na guerra e morre, também, seu sobrinho Eric.

Com 62 anos, sofre um choque com a morte de Henderson, o golpe mais pesado em seu trabalho, e precisava de alguém da sua idade para conversar, tendo recorrido a Alan Gregg. Fruto dessa conversa, veio o convite de George B. Holderer para estudar as causas do absentismo em minas, fundições, refinarias e moinhos. Ao completar 63 anos, conclui a pesquisa e Gregg recomendou que fosse publicada como um guia prático para a reorganização de uma empresa.

4. Livre aos 63 anos

Rudolf Steiner estabeleceu a relação entre os setênios da biografia humana com as esferas planetárias, assim no período da educação (0-21 anos), temos as forças da Lua atuando nos processos de crescimento (0-7 anos); a atuação das forças curativas de Mercúrio ligadas ao sistema rítmico (7-14 anos); a influência de Vênus como forças nutritivas do amor (14-21 anos).

A esfera Solar atua dos 21 aos 42 anos, período do processo de autoeducação, momento em que o ser humano assume os compromissos cármicos. E ocorre o desenvolvimento das almas da sensação, da índole e da consciência.

A fase do autodesenvolvimento se dá dos 42 aos 63 anos, é a esfera de Marte atuante e apoia o ser humano em sua realização cármica a partir das forças de coragem.

As forças de Júpiter estão presentes entre 49 e 56 anos, trazendo harmonia e equilíbrio na biografia para modelar o destino. O período dos 56 a 63 anos é de atuação de Saturno, que permite lembrar das intenções espirituais antes do nascimento.

Após os 63 anos, o ser humano ultrapassa a esfera de Saturno e é deixado sozinho e livre para uma nova situação, um novo desabrochar. E essa liberdade pode ser caracterizada pela fase de Urano (63-70 anos)

em que novos conhecimentos e nova força efetua mudanças radicais. E foi ao final deste setênio que Elton Mayo retornou à casa celestial. A base dos últimos acontecimentos foi a obra de Trahair (1984).

4.1 Décimo setênio (1943 – 1949)

Foi convidado, aos 64 anos, a abrir a série de palestras sobre supervisão da McGill University. E, aos 65 anos, fez sua última publicação importante, *The Social Problems of an Industrial Civilization*, em que reuniu as publicações de 1917 e 1945 sobre a necessidade de cooperação e os efeitos nocivos da industrialização.

Aos 67 anos, deixou Harvard para se aposentar e aceitou a oferta do Instituto Nacional de Psicologia Industrial (NHP). Roethlisberger e os assistentes continuaram seu trabalho. Seis meses depois, a aposentadoria deu errado; ele trabalhou muito, sofreu um derrame e teve que descansar.

Estava com 68 anos e sua recuperação era lenta, mas conseguia andar e seu vigor mental voltava ao normal. A comida era escassa, recebiam cestas de parentes da Austrália. Em meados de 1948, estava bem para escrever um artigo ao Congresso Internacional de Medicina Industrial e iniciou os planos para um livro sobre política. Em agosto, escreveu ao London Times recomendando a livre comunicação em todos os níveis entre os Estados Unidos e a Grã-Bretanha. Estava velho e doente para viajar, mas aceitou convites para aconselhar o Diretor Geral da UNESCO em Paris e para visitar o Kings College (Cambridge) e encontrar os Professores Kilcaldy (relações industriais) e McGregor (economia).

Aos 69 anos, o jornal *The Times* discutia a relevância dos problemas industriais da Grã-Bretanha, sua saúde estava em declínio e não consultaria os funcionários da ONU sobre a nomeação do diretor para o programa de treinamento de funcionários. Ao final de agosto, foi internado no hospital em Guilford porque Dorothea estava doente para continuar cuidando dele e, poucos dias depois, na manhã de uma quinta-feira, 1 de setembro, Mayo morreu em paz e sem dor.

Figura 11: Elton Mayo (1946).



Fonte: Smithsonian Institution

5. Ritmos cármicos

O desafio da vida é sustentado pelos ritmos cármicos, que compreendem as exigências, os locais, os encontros e a realização cármica.

As exigências cármicas (0-21 anos) determinam as condições de vida, tais como local de nascimento, pais, família e cultura, e as de Elton Mayo foram: afeto, imagem paterna fraternal, presença da Medicina e Negócios, nasceu na Austrália em que a ciência era o caminho para resolver os problemas e o surgimento da democracia.

Os encontros cármicos (14-35 anos) são pessoas que contribuíram com o seu desenvolvimento, e os de Mayo foram: Helen (irmã), William Mitchell (o apoiou e acompanhou por toda a vida), Dorothea (esposa), Pierre Janet (se embasou nos seus estudos e aos 43 anos o conheceu pessoalmente), Jung (estudou ao longo da vida).

Os lugares cármicos (14-35 anos) são oportunidades de atuação para o efetivo desenvolvimento e, no caso de Elton, foram: o país Austrália e as localidades foram Adelaide (nascimento e formação educacional e acadêmica, e Brisbane (desenvolvimento profissional e o encontro com a Dorothea).

A realização cármica (a partir dos 28 anos) são as qualidades humanas desenvolvidas para a sua atuação e missão no mundo. A maior

realização de Mayo foi seu encontro com a Psicologia, que sustentou o avanço da sua pesquisa aplicada, com foco em resolver e/ou amenizar o sofrimento humano. Foi dedicado, determinado e estabeleceu conexões de diferentes áreas do conhecimento, chegando à descoberta do impacto do fator psicológico no desempenho do trabalho.

Tal descoberta o levou a ser considerado o pai da Escola das Relações Humanas, aprofundando as pesquisas de Taylor e Fayol sobre a Ciência Administração. Após isso, outros estudiosos avançaram em seus estudos, sendo instituída a Ciência do Comportamento Organizacional, associando objetivos organizacionais, processos de trabalho e pessoas (relações humanas).

Enfrentou muitas resistências por não ser convencional e, mesmo apresentando baixa autoestima ao longo da vida, não esmorecia, era convicto da importância de se compreender as relações humanas e seus reflexos em vários âmbitos sociais.

Foi reconhecido por diferentes grupos: médicos, psiquiatras, psicólogos, acadêmicos e industriais, que o procuraram para resolver problemas para os quais não encontravam soluções. Mesmo com prestígio, ele não se via desta forma.

Considerações finais

Estudar a biografia de uma celebridade nos âmbitos internacional, nacional, regional ou municipal é requisito para a conclusão da Formação em Aconselhamento Biográfico. A escolha por Elton Mayo deu-se por ser ele considerado o precursor da Escola das Relações Humanas, a partir da sua descoberta do fator psicológico associado à produtividade no trabalho, e as suas conclusões são ainda presentes no mundo corporativo.

É uma jornada fascinante perceber que os caminhos se cruzam dentro de uma mesma época cultural, e todos são pertencentes a um grande panorama biográfico, sendo que cada ser humano tem seu papel e contribui para o desenvolvimento de uma Era.

A atual Época Cultural é a da Alma da Consciência, que retrata o desenvolvimento do pensar vivo, que é a capacidade de observar os

fenômenos oriundos do coração, assim como nos ensinamentos de Goethe. E este pensar é o germe do pensar imaginativo de épocas vindouras e, com isso, Steiner afirmou: “No desenvolvimento da Humanidade, cada um não tem o direito de se sentir individualidade se não se sentir ao mesmo tempo parte de toda a Humanidade” (STEINER apud FERREIRA, 2013, p.15).

As pessoas, em suas tarefas cármicas, contribuem para o desenvolvimento do meio, basta se atentar para uma linha cronológica de uma temática, para perceber a contribuição e o aprimoramento que cada ser humano tem como missão de vida. Veja a seguir a cronologia acerca do que antecede e precede a temática Administração em que a atuação de Elton Mayo se deu e percebe-se que a administração, antes de ser considerada ciência, tem seus pensamentos datados antes de Cristo e influenciados pelos grandes filósofos:

Quadro 1: Evolução do Pensamento Administrativo

Período / Evento	Pessoas
a.C.	Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.) apresentava a administração sendo uma habilidade pessoal totalmente separada da técnica e da vivência.
	Platão (429 a.C. - 347 a.C.) defendia um modelo de gestão pública mais democrática.
	Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) estudou diferentes formas de organização do Estado: monarquia, aristocracia e democracia.
d.C.	Francis Bacon (1561-1626) criador da Lógica Moderna com o princípio de que o principal prevalece sobre o acessório, e isso é uma das premissas da Administração.
	Thomas Hobbes (1588-1679) – instituiu a teoria da origem contratualista do Estado, em que o Estado deve impor uma organização porque o homem é um ser primitivo e não sabe viver em sociedade.
	René Descartes (1596-1650) fundador da filosofia moderna, criou as coordenadas cartesianas, influenciando a divisão e os controles da Administração.
	Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) criou a Teoria do Contrato Social e instituiu que o homem apresenta boa natureza, mas o convívio social o corrompe.

	<p>Adam Smith (1723-1790), pai da economia moderna, pregava que a riqueza das nações era resultado da atuação de indivíduos.</p> <p>James Watt (1736-1819), inventor da máquina a vapor em 1776, promove uma mudança na concepção de trabalho.</p> <p>David Ricardo (1772-1823), um dos fundadores da ciência econômica, apontava que a aplicação conjunta de trabalho, maquinaria e capital no processo produtivo gera um produto.</p> <p>James Mill (1773-1836), amigo e adepto das ideias de David Ricardo, defendia que o valor de uma coisa depende inteiramente da quantidade de trabalho nela aplicada.</p>
1ª Revolução Industrial (1780-1860)	<p>O uso do carvão e do ferro levou à mecanização da indústria e da agricultura, desenvolvimento do sistema fabril, de transportes e de comunicações, e a migração da zona rural para a urbana.</p>
	<p>John Stuart Mill (1806-1873), filho de James Mill, “o trabalho no mundo físico é, portanto, sempre e somente empregado para colocar os objetos em movimento; as propriedades da matéria, as leis da Natureza, fazem o restante”.</p> <p>Karl Marx (1818-1883) retrata que o modo capitalista de produção gera conflito entre a classe dirigente (burguesia), que controla os meios de produção, e as classes trabalhadoras (proletariado), que vendem a sua força de trabalho em troca de salários.</p> <p>Friedrich Engels (1820-1895) fundou o Marxismo juntamente com Karl Marx e afirmavam que todos os fenômenos históricos são o produto das relações econômicas entre os homens.</p>
2ª Revolução Industrial (1860-1914)	<p>O uso do aço e da eletricidade alterou o sistema fabril passando de manufatureira para a produção em série a partir da mecanização, da divisão do trabalho e a simplificação das tarefas. Início da luta de classe entre os proprietários e os empregados.</p>
	<p>1880 – Nasce o australiano Elton Mayo, o pai da Escola da Relações Humanas.</p>
Administração Científica (1903)	<p>Frederick Taylor (americano, 1856-1915), o pai da Administração Científica utilizou os métodos científicos cartesianos na Administração a partir dos ensinamentos de René Descartes (1596-1650).</p>
Escola Clássica (1916)	<p>Teoria Administrativa (1916) por Henri Fayol (francês, 1841-1925)</p> <p>Fordismo (produção em série 1914) por Henry Ford (americano, 1863-1947)</p>
Escola das Relações Humanas (1933)	<p>Teoria das Relações Humanas a partir dos Estudos de Hawthorne (1926-1933) por Elton Mayo (australiano, 1880-1949)</p> <p>Teoria de Campo de Lewin (1935) por Kurt Lewin (alemão, 1890-1947)</p>

Escola das Relações Humanas (1933)	Teoria das Relações Humanas a partir dos Estudos de Hawthorne (1926-1933) por Elton Mayo (australiano, 1880-1949) Teoria de Campo de Lewin (1935) por Kurt Lewin (alemão, 1890-1947) Teoria da Motivação Humana (1943) por Abraham Maslow (americano, 1908 - 1970) Teorias de Traços de Personalidade (liderança) iniciadas com a Teoria do Grande Homem (1910) por Thomas Carlyle (escocês, 1795-1881) Teorias sobre Estilos de Liderança (1939) por Ralph White (americano, 1907-2007) e Ronald Lippit (americano, 1914-1986) Teorias Situacionais da Liderança (1958) por Robert Tannenbaum (americano, 1915-2003) e Warren Schmidt (americano, 1920-2016) Teoria X e Y (1960) por Douglas McGregor (americano, 1906-1964)
Escola Neoclássica (1940)	Teorias Neoclássicas (1950) por Harold Kootz (americano, 1909-1984) e Cyril O'Donnel (americano, 1900-1976) Administração por Objetivos (1954) por Peter Drucker (austríaco, 1909-2005)
Escola Estruturalista (1950)	Teoria da Burocracia (1940) por Max Weber (alemão, 1864-1920) Teoria Estruturalista (1950) por James Thompson (americano, 1920-1973), Victor Thompson (americano, 1912-1990) e Amitai Etzioni (alemão, 1929, com 93 anos em 2022)
Escola Comportamental (1960)	Teoria Comportamental por Herbert Simon (americano, 1916-2001), Chester Barnard (americano, 1886-1961), Douglas McGregor (americano, 1906-1964), Rensis Likert (americano, 1903-1981), Chris Argyris (americano, 1923-2013) Teoria do Desenvolvimento Organizacional por Leland Bradford (americano, 1905-1981)
Escola Sistêmica	Cibernética (1947) por Norbert Wiener (americano, 1894-1963) Teoria dos Jogos (1947) por John Von Neuman (húngaro, 1903-1957) e Oskar Morgenstern (alemão, 1902-1977) Teoria Matemática da Informação (1949) por Claude Shannon (americano, 1916-2001) e Warren Weaver (americano, 1894-1978) Teoria de Sistemas (1947) por Ludwig Von Bertalanffy (austríaco, 1901-1972)

Fonte: elaborado pela autora a partir de Chiavenato (1993), Griffin e Moorhead (2006).

É nítida a teia infinita de acontecimentos, estudos e conhecimentos que se tece descortinando a ação do homem na Terra. E, ao fazer o panorama

biográfico de Elton Mayo, revelou-se que as exigências, os encontros e a tarefa cármica compõem a dinâmica básica da vida humana.

A missão da humanidade pós-atlântica é desenvolver em si as faculdades anímicas que podem ser adquiridas pelas forças intelectuais e afetivas despertas, não movidas diretamente pelo mundo espiritual como no passado e sim as surgidas pelo fato de o homem observar o mundo sensível, adaptar-se a ele e transformá-lo pelo trabalho. Assim, de etapa em etapa essa conquista progride (STEINER apud FERREIRA, 2013, p.15).

Ao compreender que as intempéries da vida são meios para colocar cada ser no curso da sua missão de vida e contribuir para a evolução da humanidade, basta observar que o período em que Mayo viveu, 1880 a 1949, foi praticamente o mesmo que Rudolf Steiner, 1861 a 1925, época da apresentação do ocultismo ao mundo físico e, de alguma forma, foi propício às pesquisas de Elton sobre o impacto da subjetividade humana no trabalho.

As evidências corroboram para a ampliação da visão, a compreensão da 'teia cósmica' da qual o ser humano é pertencente e a importância do despertar da consciência acerca de ser um microcosmo dentro do macrocosmo.

Referências

A strong heritage. *City of Adelaide* [sítio oficial]. Disponível em: <https://www.cityofadelaide.com.au/about-adelaide/kaurna-heritage/>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

BREITENBACH, J. *George Elton Mayo*. 1946. Fotografia. 27.3 × 35.1 cm. National Portrait Gallery, Smithsonian Institution. Disponível em: https://npg.si.edu/object/npg_NPG.87.68. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

BURKHARD, G. *Bases metodológicas da metodologia biográfica: a biografia diurna*. São Paulo: Antroposófica, 2000.

BURKHARD, G. *Tomar a vida nas próprias mãos: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano*. São Paulo: Antroposófica, 2016.

BURKHARD, G. *Livres na terceira idade: leis biográficas após os 63 anos*. São Paulo: Antroposófica, 2011.

Catalyst Foundation [sítio oficial]. *Aboriginal Services Directory*. Disponível em: <https://aboriginalservicesdirectory.com.au/>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: Makron Books, 1993.

COLEÇÃO TRAHAIR. *Família Mayo*. 1883. Fotografia. 10 cm x 13,5 cm. State Library South Australia. Disponível em: <https://collections.slsa.sa.gov.au/resource/PRG+1352/24/1>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

FERREIRA, J. L. F. *A evolução conforme “a ciência oculta” de Rudolf Steiner*. Disponível em: http://sab.org.br/portal/images/cursos/2014/fevereiro/introducao/epocas_culturais.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2022.

GRIFFIN, R. W.; MOORHEAD G. *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. Tradução de Fernando Moreira Leal, André Siqueira Ferreira. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, K. Rethinking work, beyond the paycheck. *The Harvard Gazette*. Disponível em: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2011/12/rethinking-work-beyond-the-paycheck/>. Acesso em: 12 de dezembro 2021.

LANZ, R. *Noções básicas de Antroposofia*. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

MAYO, O. *George Elton Mayo*. SA History Hub, History Trust of South Australia. Disponível em: <https://sahistoryhub.history.sa.gov.au/people/george-elton-mayo>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

MAYO, G. E. *The mad mosaic: a life story* (paperback). Georgia: BookBlast, 1983.

News that shaped SA: 1858-1890. *The Courier Mail*. Disponível em: <https://www.couriermail.com.au/news/national/news-that-shaped-sa-18581890/image-gallery/33a57ea0d34dd01fd71237a845aea155>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

TRAHAIR, R.C.S. *Elton Mayo: The Humanist Temper*. New Jersey: Transaction Publishers, 1984.

**O pensar como fundamento moral:
uma reflexão dos impulsos morais até o
pensamento intuitivo como fonte da
ação moral**

Maíra de Oliveira Martins*

* Formada em Psicologia (Universidade de Marília); Mestra em Educação (Unesp – Campus Marília); pesquisadora em Psicologia Moral na perspectiva steineriana; membro do grupo de pesquisa “A proposta Pedagógica de Rudolf Steiner” (UFTM - CNPq).

Resumo

Este artigo aborda o tema do pensar como fundamento para a moral humana na atualidade a partir da perspectiva antroposófica de Rudolf Steiner. A moralidade tem se constituído ao longo da história, de modo que podemos apontar várias concepções capazes de descrevê-la; Steiner, por sua vez, argumenta para uma origem dos impulsos morais em tempos remotos, os quais se metamorfosearam na habilidade de fundamentar as ações morais a partir da capacidade pensante. No momento atual, com efeito, estamos em condições de nos colocarmos perante o mundo de uma maneira mais consciente, principalmente do ponto de vista moral. A concepção de atualidade, contudo, refere-se a um momento cultural baseado em premissas de conquistas históricas de cunho econômico, social e cultural, na medida em que podemos compreendê-la como cultura ocidental. Portanto, a partir da revisão bibliográfica, neste trabalho objetivamos apontar para uma perspectiva em relação ao desenvolvimento moral, a antroposófica, de modo a refletir a maneira pela qual podemos nos desenvolver moralmente para o centenário que está por vir, demonstrando o pensar intuitivo como conquista da humanidade para o desenvolvimento da ação moral.

Palavras-chave: Moral; Rudolf Steiner; Individualismo ético.

Abstract

This article approaches the theme of thinking as a foundation for human morality today from the anthroposophical perspective of Rudolf Steiner. Morality has been constituted throughout history, so that we can point to several conceptions capable of describing it; Steiner, in turn, argues for an origin of moral impulses in remote times, which have metamorphosed into the ability to ground moral actions from the thinking capacity. At the present time, in fact, we are in a position to put ourselves before the world in a more conscious way, especially from a moral point of view. The concept of actuality, however, refers to a cultural moment based on premises of historical achievements of an economic, social and cultural nature, insofar as we can understand it as Western culture. Therefore, from the bibliographic review, in this work we aim to point to a perspective in relation to moral development, the anthroposophical, in order to reflect the way in which we can develop morally for the centenary that is to come, demonstrating intuitive thinking as a conquest of humanity for the development of moral action.

Keywords: Morale; Rudolf Steiner; Ethical individualism.

Introdução

Abordar o tema da moral é fundamentalmente necessário desde os tempos mais antigos. Com os filósofos gregos, por exemplo, encontramos as mais variadas reflexões e perspectivas a respeito da temática. E esta moral sobre a qual tanto se reflete ainda é um mistério, caso queiramos assim denominá-la, pois esteve e ainda está muito presente como incógnita nos atos humanos. O que é moral, afinal? Certamente, não se trata de preceitos ou exortações, pois, caso assim fosse, bastaríamos assimilar todas as “regras de convívio” e já seríamos indivíduos perfeitamente morais; do mesmo modo, as instituições religiosas estariam esvaziando-se, na medida dessa compreensão alcançada, o que não é o caso. Basta prestarmos atenção à nossa volta e encontraremos pessoas buscando um direcionamento, um sentido, uma moral para a vida.

Há muitos teóricos dedicados a este tema, compreendendo as áreas da Filosofia, Psicologia, Sociologia, entre outras. Rudolf Steiner, por sua vez, desenvolve suas reflexões sobre a moral humana a partir de sua fundamentação antropológica. Segundo o autor, para conhecer a moral, é necessário compreender toda a evolução, do Cosmo e do Homem, e reconhecer os impulsos que carregam a humanidade. Uma ação moral requer muito mais do que uma simples aprovação das regras, requer algo profundo. Uma ação moral baseia-se numa reverência perante algo que reside nas profundezas do ser humano. Para conhecer esse algo, é necessário fundamentar a moral, compreendendo a evolução geral do homem. “Fundamentar moral significa conduzir o homem às fontes em que ele pode apropriar-se dos impulsos de onde provêm as forças que levam à ação moral.” (STEINER, 1985, p. 14).

Destarte, podemos nos debruçar e refletir sobre esse tema a partir de pressupostos antropológicos de mundo, evolução e comportamento humano. Estamos nos referindo aos impulsos morais, que carregam a humanidade até os dias de hoje. Com relação a eles, vale questionar: quais são os impulsos morais que carregam a humanidade na atualidade? O termo “atualidade” leva-nos a pensar sobre uma determinada época, a atual, sobretudo, no que diz respeito

ao campo das ações. Segundo o dicionário Priberam (2022), este termo proveniente do latim medieval significa a época na qual se realiza uma ação do drama; isto nos remete à imagem da História como um grande drama, com lutas e conquistas humanas, e a atualidade referindo-se ao momento histórico atual da humanidade. Neste caso, ao se falar em humanidade como um todo, na perspectiva steineriana, observamos conquistas humanas no campo dos pensamentos, sentimentos e ações, que diferem da forma como se observa os povos de períodos culturais anteriores (STEINER, *passim*), e encontramos características culturais, econômicas e sociais provenientes de tais conquistas, fundando a cultura ocidental, no lado ocidental do mundo, do qual estamos sob influência.

Ao depararmos neste ponto, abrangemos, sobretudo, o campo do pensar. Nesse sentido, o desenvolvimento da moral humana refere-se ao processo de desenvolvimento do pensamento, na medida em que é necessário compreender as necessidades e fatores humanos correspondentes à época atual, para que o ato moral seja verdadeiramente humano.

A partir da revisão bibliográfica da epistemologia de Rudolf Steiner (1861/1925), neste artigo temos por objetivo abarcar os impulsos morais que permeiam a humanidade desde os tempos remotos até a época atual, compreendendo-os como fonte que promovam uma condução ao que é verdadeiro na moral, bem como refletir sobre uma efetiva evolução destes, no que estes impulsos podem ser manifestados na capacidade de pensar. Acreditamos que compreender a história de uma moralidade existente em nós é fundamental para entendermos as mazelas da sociedade, como também de que forma e em que medida agimos para que aconteça o progresso da humanidade, pelo menos para o próximo centenário. Desta forma, serão tratados, primeiramente, os pontos sobre o impulso moral, para, em seguida, refletirmos sobre o pensar enquanto condutor deste impulso.

1.0 desenvolvimento do impulso moral na humanidade

Conforme mencionado, ainda que de passagem, reflete-se sobre o tema da moral desde épocas antigas, nas quais a compreensão da realidade era diferente da atual.

De acordo com as pesquisas de Rudolf Steiner, o ser humano integrado e uno com o Cosmo passou, num determinado momento histórico, a ser separado, individualizado, no sentido de ganhar uma “egoidade” (STEINER, 2000). Isto significou que seu ser, que era integrado e unificado, voltou-se, em um certo sentido, para o exterior, tornando-se um ser sensorial, e, em outro, interiorizou-se, tornando-se um ego. Essa interiorização permitiu o despertar do pensamento; podemos dizer que a “energia desprendida do todo”, voltando-se para dentro, tornou-se capaz de criar pensamentos. Deste modo, o indivíduo agia com base, a partir de então, nesta “energia interna”: pensamento, “egoidade”. Nesta separação com o mundo, toda ação se deve ao fato do desejo pelo conhecer, e todo conhecer se deve ao esforço pelo desenvolvimento interior. “O “homem” tem de passar pelo egoísmo para retornar, num grau superior, ao altruísmo, agora, porém, com uma consciência completamente lúcida.” (STEINER, 2000, p. 30).

No que diz respeito à moral, então, isto significou que, com esta separação, transformada em “egoidade”, a evolução do ser humano ocorreu de tal modo que seus órgãos sensoriais foram aperfeiçoando-se no sentido de, cada vez mais, poder desenvolver-se interiormente, possibilitando-lhes uma união entre a vida anímica, interior, e o conhecimento. Os homens puderam desenvolver uma sabedoria a partir de seu próprio ser. Destarte, do mesmo modo em que os indivíduos evoluíam e se desenvolviam em seu aspecto físico, também foi possibilitado seu aperfeiçoamento anímico-espiritual. No entanto, no desenvolvimento desta individualidade física e anímica, perpassaram variadas influências exteriores. O desenvolvimento do pensamento e das representações mentais surgiu a partir dessas influências externas, de origem, que podemos dizer cósmicas (STEINER, 2000), inculcando no homem a capacidade de perceber o mundo exterior, criar imagens deste mundo em seu íntimo, mas diferenciando-se e afastando-se cada vez mais da unidade do Cosmo.

Acrescenta Steiner:

Desse modo se conseguiu que o homem, em suas ações, pudesse orientar-se conscientemente de acordo com as percepções do mundo sensível. Anteriormente ele agia levado por uma espécie de instinto; estava sob

o domínio do ambiente exterior e das forças de individualidades superiores (STEINER, 2000, p. 34).

E assim surgiu, na individualidade humana, a liberdade. A partir de então, os homens puderam orientar-se de acordo com suas representações mentais e seus impulsos, originando o que podemos chamar de “bem” e “mal”.

Verificamos que a ordem das ações do ser humano se originou a partir dessa possibilidade de representação interna do meio externo, cujo pensamento possibilita a compreensão da realidade, ou seja, o conhecimento. Uma vez alcançada esta possibilidade, nasce, segundo Steiner (2000), o livre arbítrio das ações. Daquilo que era unificado, impossibilitado, condicionado, tornou-se individualizado. A abstração do mundo exterior acompanhou a evolução do ser humano, e o destino originário a partir desta época, até os dias atuais, é alcançar esta unidade com coerência e consciência. “A consciência humana é a fonte dessa divisão que deu origem ao dualismo [...]. O percurso cultural da humanidade se desenvolveu no sentido de superar essa dualidade.” (BACH JR.; STOLTZ; VEIGA; 2013, p. 6).

Olhar para este lado leva-nos a navegar até os mais recônditos tempos, quando começaram a se estruturar o que podemos dizer os impulsos morais. Estamos nos referindo ao exterior do ser humano, na medida em que os movimentos históricos e culturais espelham as atitudes inerentes às almas humanas; mas, e quando olhamos para o nosso interior? E quando se propõe a olhar para o que há no íntimo de cada um, visando compreender esses impulsos e movimentos que observamos no mundo exterior desde sempre, como definimos o que há de moral em nós? O que é uma vivência moral? Respostas neste sentido só são possíveis na medida em que nos propomos a uma observação atenta, reconhecemos as características que nos conectam e nos afiliam ao mundo exterior, na natureza e Cosmo, que nos religam aos impulsos morais redundantes a todo desenvolvimento. E isto se faz a partir do pensar.

2. O pensar como ferramenta atual

No momento presente nos encontramos mais aptos para compreender o mundo e o ser humano. Os recursos tecnológicos e os

avanços biológicos nos permitem, por um lado, nos tornarmos indivíduos melhores e mais humanos; por outro, podemos nos desconectar de nossa individualidade essencial. Um dos caminhos possíveis para a integração “Homem- Mundo” é por meio do conhecimento. Não se trata de compreender as regras e contextos exteriores para interiorizá-los, mas, fundamentalmente, encontrar em si mesmo o elo desta ligação, pois, como diz Steiner: “Minha busca só encontrará alicerces firmes quando achar algo que se baseia em si mesmo. Ora, esse algo sou eu como ser pensante, visto que dou à minha experiência o conteúdo concreto e fundamentado em si mesmo da atividade pensante.” (STEINER, 2000, p. 38).

Assim, o mundo que nos circunda com os objetos nos é imediatamente dado, ou seja, o que temos diante de nós anteriormente a qualquer atividade de percepção. “Antes de qualquer atividade cognitiva nada se nos apresenta, na imagem do mundo, como substância ou acidente, como causa ou efeito; ainda inexistem os contrastes entre matéria e espírito, entre corpo e alma.” (STEINER, 1985, p. 29). O termo “imediatamente dado” possui o caráter de delimitar o campo de percepção, apontando para o que podemos observar no mundo de imediato. A conceituação já se trata de uma atividade cognitiva.

Nesse sentido, colocamo-nos ao início desta atividade a partir da percepção do imediatamente dado. Sempre quando observamos um objeto, o mundo exterior em geral se nos apresenta em formas, cores, texturas, densidade etc., que nos permitem descrevê-lo. Mas, para compreendê-lo, existe um aspecto desse “algo” do mundo exterior, que está contido ali, mas não na percepção direta. Faz parte da natureza íntima do objeto em questão, que nos é dado, mas não revelado inicialmente. Para tal, é necessária a atividade cognitiva. Para Steiner, é um postulado: “[...] deve existir, na área do que é dado, algo onde nossa atividade não plane no vazio, mas onde o conteúdo do mundo coincida com essa atividade.” (STEINER, 1985, p. 33). Desta forma, introduzimos, no mundo imediatamente dado, os conceitos e ideias iniciais. Essa atividade se refere ao ato cognitivo, na medida em que produzimos conceitos sobre o que nos é dado inicialmente.

A partir das considerações de Steiner, podemos entender que o mundo constitui para nós uma grande imagem caótica e que a percepção

se refere a uma abstração de parte do mundo, retirando desta grande imagem aquilo do qual foi alvo a percepção. A atividade cognitiva auxilia nessa “retirada”, conceituando aquilo que foi alvo; no entanto, com efeito, este fato não significa conhecer a realidade observada. É necessário o pensar, como um passo a mais, sobre o fato dado. O pensar realiza a junção novamente daquilo que foi separado da imagem geral do mundo, devolvendo-lhe, agora, com o conhecimento. “Ora, permear o mundo dado com conceitos e ideias é a contemplação pensante das coisas. O pensar é, portanto, realmente o ato pelo qual é proporcionada a cognição. Só quando o pensar ordena, por iniciativa própria, o conteúdo da imagem do mundo é que pode efetivar-se a cognição.” (STEINER, 1985, p. 37).

O pensar permite ao ser humano o reestabelecimento da ordem universal das coisas. A partir das relações conceituais obtidas por meio do mundo exterior, retirados de início de sua totalidade e reunidos novamente no pensar, resulta o conhecer. O conhecimento é fruto da junção de partes do conteúdo do mundo, realizado no processo de cognição.

A separação existe apenas no ato cognitivo; a união se encontra no mundo dado. Donde resulta necessariamente que o conteúdo conceitual é apenas uma parte do elemento dado, e que o ato cognitivo consiste em reunir as partes da imagem do mundo que de início lhe são separadas. A imagem dada do mundo torna-se completa apenas por aquela maneira mediata de ser dada, a qual é produzida pelo pensar (STEINER, 1985, p. 40).

Nesse sentido, só podemos considerar o conhecimento da realidade a partir do pensar. A realidade, por sua vez, consiste nos conteúdos que nos são dados, acrescidos das revelações concebidas por meio do conhecimento, resultando na totalidade do mundo. “Só pode ser chamada realidade a configuração, captada pela cognição, do conteúdo do mundo, configuração na qual os dois lados descritos se acham unidos.” (STEINER, 1985, p. 40).

Segundo a tese steineriana, o conhecimento não se encontra no sujeito, tampouco no objeto. O conhecimento é o resultado da cognição

humana, instância esta que se acha em um âmbito no qual pertencem, ao mesmo tempo, o mundo dado e a atividade humana. É esta atividade humana que realiza o ato cognitivo, na qual se realiza a consciência. Não tomemos o sentido de “tomar consciência de”, mas aquele âmbito humano em que se realiza toda atividade plena de consciência.

O ato de conhecer, feito de modo consciente, abarca um Eu que o realiza. Todavia, na teoria de Steiner, não é somente a consciência que permite o conhecimento, esta se refere à atividade humana; tampouco o Eu o é, uma vez que pode ser encarado como uma parte da totalidade do mundo, passível de ser abstraído desta totalidade e pensado. O conhecimento é possível somente no ato cognitivo, que se transporta à atividade humana no mundo. “Como a ideia e o dado se apresentam na consciência necessariamente separados, [...]; e como a consciência efetua a união dos referidos dois elementos apenas por meio de uma atividade própria, é só pela realização do ato cognitivo que alcança a plena *realidade*.” (STEINER, 1985, p. 41). Assim, podemos entender que a própria consciência e o próprio Eu podem ser tomados por objeto de conhecimento. Podemos tomar as ideias e conceitos relacionados ao nosso próprio agir, como também entender a manifestação da realidade contida no interior da ação humana. “O problema mais importante de todo pensar humano consiste, portanto, em compreender o homem como personalidade livre que tem seu fundamento em si mesmo.” (STEINER, 1985, p. 53). Com isto, adentramos no campo da moral.

3.O pensar como fonte da moral

Toda ação humana compreende relações entre percepção, sentimento e pensamento, que constituem a organização física, na qual podemos incluir a consciência com que se realizam essas relações. Destarte, para que haja a efetivação da ação, ou seja, a vontade de agir, há fatores, baseados nesta relação, de ordem interna e externa ao ser humano. Precisamos de uma disposição interna que nos habilite a realização de qualquer atividade; essa disposição provém de representações mentais, imagens, sentimentos e percepções os quais

vamos construindo e nutrindo ao longo de nossas vidas, que, com efeito, são distintas entre as pessoas, devido à diversidade de vivências sofridas. A este fator interno Steiner (2000, p. 106) denomina de força motriz, ou seja, “[...] é o fator da vontade localizado na organização humana.” Quanto ao fator externo, trata-se de conceitos gerais que têm influência sobre as disposições internas do indivíduo, denominados motivos pelos quais despertam a vontade. Desta forma, a ação é baseada na vontade, que, por sua vez, é determinada por particularidades próprias, por um lado, e conceitos e ideias gerais, por outro; e esse relacionamento ocorre na organização humana, a partir dos aspectos representativos, imagéticos e sentimentais que promovem os aspectos volitivos. “Se um objetivo me leva ou não à ação, depende de como e se ele se relaciona com o meu mundo intelectual e com minhas particularidades emocionais.” (STEINER, 2000, p. 107).

Para abordarmos a moralidade, então, é necessário compreendermos de que se tratam as forças motrizes em relação com os motivos exteriores nas ações dos indivíduos. A princípio, tendo em vista a relação tripartida da ação, podemos considerar um desenvolvimento da ação moral. A ‘porta de entrada’ do ser humano para o mundo são os órgãos dos sentidos; a partir destes, é possível ao indivíduo perceber as coisas. Podemos considerar que é o primeiro nível de contato com o mundo. Há pessoas que baseiam suas ações a partir deste primeiro nível, sendo o ato de vontade levado em conta apenas pela percepção, não havendo atribuições do sentir e pensar. Neste caso, referimo-nos aos impulsos. A satisfação das necessidades básicas, como alimentação, sono etc., constituem forças motrizes nesse sentido; como também aqueles atos impensados, irrefletidos, por hábito, ou como num lapso de impulso. “O característico da ação movida por impulso consiste na imediatez com que a percepção desperta o querer.” (STEINER, 2000, p. 108).

De outro modo, as ações podem ter a relação direta com o sentir, em virtude de despertar os sentimentos subjetivos no momento da ação. Tais forças motrizes podem ser, a título de exemplo, a compaixão, a raiva, o orgulho, a vergonha, a devoção, a vingança, o arrependimento etc. Nesses casos, a ação não é por impulso, mas constitui-se de maneira bem subjetiva, a partir somente do sentimento do indivíduo. E há aquelas ações que estão em íntima relação com o intelecto. Neste caso,

o ato da vontade se dá por meio da reflexão de um conceito, formando uma representação mental sobre tal. Nesse sentido, a partir desta relação, os conceitos exteriores podem vir a ser as forças motrizes do indivíduo para despertar a vontade de agir. Por exemplo, pessoas com mais experiências, as quais foram refletidas e constituem-se como representações mentais, podem tornar a relação da sua ação com o pensar mais facilmente, pois possuem mais conceitos, advindos de fora, internamente, o que permite ter uma noção maior das consequências e em que se baseiam suas ações.

O alto desenvolvimento da moral constitui-se, então, na íntima relação e harmonia entre esses três aspectos internos do indivíduo? Agir a partir da percepção, do sentimento subjetivo e das representações mentais define uma relação com o mundo a partir dos sentidos da organização do sujeito. Steiner ainda define um nível de relação com o mundo que não provém dos aspectos sensoriais da constituição humana. Segundo o autor, podemos ainda ter a capacidade de nos relacionarmos com o meio exterior a partir de um pensar sem a influência da organização física, um pensar livre. “Chegamos ao conteúdo de um conceito por pura intuição conceitual, a partir da esfera das ideias.” (STEINER, 2000, p. 109). O agir baseia-se no pleno pensar do ser humano, configurado na cognição a qual Steiner (1985) defende. Quando adentramos na ideia daquilo em que constitui o motivo exterior e tornamos a cognição como fonte da vontade da ação, somos capazes de agir a partir de um pensar puro; a intuição torna-se a força motriz do agir.

É claro que essa força motriz não pertence em sentido estrito à disposição caracterológica, pois o que aqui funciona como móbil da ação não é apenas algo individual em mim, mas o conteúdo ideal e, conseqüentemente, universal da minha intuição conceitual. Assim que eu reconheço tal conteúdo como base e ponto de partida do meu agir, entro em ação, independentemente de o conceito já ser meu antes, ou de ele se me tornar consciente no momento da minha ação, ou seja, independentemente de ele já fazer parte da minha disposição caracterológica ou não (STEINER, 2000, p. 109).

No que diz respeito à moral, então, esse nível da ação corresponde a uma fusão entre a força motriz e o motivo exterior. Dessa maneira, não há nenhuma interlocução sensória antecedente à ação, bem como uma intervenção exterior, como princípio determinante da prática moral. A ação terá por base unicamente o conteúdo ideal, a partir da intuição, que aqui se denomina intuição moral. O acesso a este conteúdo ideal refere-se, com efeito, ao processo cognitivo com o qual se chega à ideia do objeto em questão. Então, a partir do conceito, também é possível chegar à ideia moral. “O conceito cognitivo de uma situação é também conceito moral, quando estou atrelando a um determinado princípio moral.” (STEINER, 2000, p. 112).

Destarte, a partir da ideia de desenvolvimento moral, os indivíduos agem de diferentes formas, de acordo com sua capacidade de pensar e chegar à intuição moral. Embora o conteúdo ideal pertença a um universo único, uma instância acima da individualidade humana, é a maneira como cada um assimila, e em graus distintos, o conteúdo do mundo, que torna as ações morais distintas entre si. Na medida em que se compreende que cada pessoa age de acordo com conteúdos intuídos que se tornam determinantes de suas ações, entende-se o teor moral de cada um. Entendendo o seu teor moral, verifica-se sua articulação pessoal entre a força motriz e seu motivo exterior, resultando nos princípios pessoais aos quais convergem com este teor. Steiner define essa postura de olhar para as ações morais dos indivíduos de individualismo ético.

Não analiso racionalmente se minha ação é boa ou má; eu a realizo porque a amo. Ela será boa se a minha intuição mergulhada em amor estiver devidamente contextualizada no ambiente a ser por sua vez entendido intuitivamente; má, se não for o caso (STEINER, 2000, p. 114).

Com base em reflexões de cunho filosófico, Steiner nos demonstra em que se constitui o individualismo ético, a partir do pensar puro, o qual nos possibilita a intuição conceitual sobre as coisas e intuições morais, caso seja permeado de princípios morais. Compreendendo este ponto teórico, constatamos uma grande diferenciação entre ações morais, que nos permite verificar um desenvolvimento no ato da moral, do ponto de

vista individual. E esse desenvolvimento também se dá em nível cultural, em termos da humanidade como um todo. Portanto, tendo em vista o desenvolvimento do ser humano ao longo da história, considerando as conquistas individuais, sobretudo de sua consciência, podemos vislumbrar um desenvolvimento que está por vir, anunciando o pensar como uma fonte inestimável de riqueza para as ações morais.

4. Perspectivas para o próximo centenário

Steiner propõe uma nova maneira de nos relacionarmos com o mundo, do qual o próprio ser humano faz parte. Este fato não pode ser negado, pois o desenvolvimento próprio da humanidade não nos permite mais acreditar em algo que surja de maneira espontânea, mágica ou imposta, algo que não seja conquistado ou construído. É com este olhar panorâmico que tentamos alcançar o desenvolvimento da moralidade, para que possamos pressupor um caminho que está por vir, como possibilidade, caso estejamos dispostos a avançar na história cultural da humanidade.

A autoeducação pode ser um caminho, na medida em que pressupõe uma responsabilidade perante si próprio, que se revela como uma autodeterminação consciente para o desenvolvimento da própria consciência. De acordo com Bach Junior, Stoltz e Veiga (2013), a autoeducação baseia-se na concepção de liberdade, na linguagem de Steiner. E a atuação de quem pretende autoeducar-se depende de preceitos morais. Desta forma, a autoeducação leva à liberdade, que, por sua vez, leva a indivíduos moralmente autônomos. “Desta maneira, a ideia de liberdade concebida filosoficamente pressupõe, no mínimo, o homem já amadurecido biologicamente.” (BACH JR; STOLTZ; VEIGA, 2013, p. 165).

Desse modo, a ideia de autoeducação só permite ser concebida em individualidades capazes de pensar sobre si mesmas e elevar-se à realidade imediata exterior, num movimento interior de própria consciência. Nisto podemos observar, em Steiner, que é uma realidade moderna; foi uma conquista da humanidade, significando que esta

possibilidade de se desenvolver moralmente em liberdade não é uma faculdade remota.

Destarte, a partir de sua pesquisa antroposófica, Steiner aponta para um desenvolvimento da humanidade em que nascem impulsos humanitários na alma da civilização, que nos permitem, atualmente, fortalecer a moralidade (STEINER, 2004). Identificando os impulsos morais desenvolvidos na humanidade, que nos permitiram chegar até este ponto de ampliação da consciência própria, é possível fazer um espelhamento entre os impulsos morais da humanidade e o desenvolvimento moral próprio de cada individualidade atual. Essas reflexões tornam-se cada vez mais necessárias, uma vez que nos encontramos, como humanidade, no momento de nos aprofundarmos naquilo que nos torna seres livres, capazes e com a responsabilidade de atuar favorecendo a evolução geral do mundo, mais especificamente, favorecendo o aperfeiçoamento das qualidades que nos tornam cada vez mais humanos.

Por toda parte em que rege a vida moderna, a falsidade se tornou uma característica de nossa época cultural e é impossível alegar que a veracidade seja uma qualidade dos nossos tempos. [...] Os homens devem ir aprendendo a averiguar mais seriamente se aquilo que alegam corresponde à realidade. [...] Só depois de compreenderem essa obrigação é que se pode sentir a veracidade como um impulso moral. Aí ninguém mais poderá dizer, ao colocar uma informação errada: “Pensei que fosse assim, disse-o de boa fé.” Pois ele aprenderá que não basta dizer aquilo que se crê ser o certo, mas que também é obrigado a dizer aquilo que é verdade, que é correto. Isto só será possível à medida que, num certo aspecto, uma mudança radical comece a penetrar em nossa vida cultural (STEINER, 1985b, p. 47).

E o aspecto dessa mudança radical, acreditamos, refere-se à moral. Deste modo, somente atuando a partir de um pensar intuitivo, que permite acessar um campo de conhecimento sobre o mundo e os indivíduos desprovidos das amarras da subjetividade, ou seja, acessando

sua essência, é que conseguimos compreender os processos em que subjaz cada fenômeno, seja um crescimento, comportamento, pensamento etc. Ao mesmo tempo, o pensar intuitivo acessa algo interiormente construído, a individualidade. A individualidade é que permite ser dono de si mesmo, na medida em que supera a sujeição dos eventos subjetivos encarnados pela percepção, afeto, impulso, dando a possibilidade de compreender-se a si próprio, num processo de desenvolvimento da consciência. “As conquistas de uma individualidade em sua existência e sua libertação em relação às características da espécie perfazem o sentido steineriano de evolução da consciência.” (BACH JR., 2015, p. 136).

A filosofia de Steiner e seu método de aquisição de conhecimento é uma ampliação ao método tradicional da ciência natural (WELBURN, 2005), pois a descrição de Steiner refere-se a uma ciência que visa à relação com o suprassensível, denominada ciência espiritual, que inicia a partir do contato com a natureza sensível, mas que, fundamentalmente, realiza-se a partir de um intérprete, uma consciência capaz de transpor os limites naturais, por ser ela mesma além deste limite, e percorrer novos alcances de conhecimento, pertencentes à natureza e ao próprio indivíduo. “Pode ser verdade que o mundo somente é conhecido quando entendido por um intérprete-conhecedor, mas o eu que conhece também só revela sua realidade em resposta ao mundo que gera e modifica o seu conhecimento.” (WELBURN, 2005, p. 95). Nesse sentido, enfatizamos o ‘Eu’ neste caminho pelo qual Steiner propõe, na medida em que também pode ser considerado o ‘outro’, ou seja, outros ‘eus’, no processo do conhecimento (WELBURN, 2005). Neste caso, observamos a transformação de si próprio na medida em que vislumbramos o outro como pertencente a este campo de conhecimento da realidade. Desta forma, segundo Welburn (2005), Steiner define uma transformação ocorrida interiormente no ato de conhecer, pelo processo pensante como foi descrito, mas incluindo o outro como ser humano que abarca a realidade, o que podemos considerar no agir moral. Steiner nos dá uma visão

[...] na qual o conhecimento possa ser considerado pré-existente, não no indivíduo ou no objeto, mas apenas em uma coordenação envolvendo uma

transformação do eu para incluir a perspectiva do outro. Ao outro deve ser permitido não apenas nos tocar exteriormente, mas entrar no coração do eu para nos mudar interiormente (WELBURN, 2005, p. 100).

Nesse sentido, Welburn (2005) apresenta o aspecto do amor pela ação, principalmente na relação com o outro. No conhecimento da realidade, não sentimos, necessariamente, uma ameaça o encontro com o outro. Welburn (2005) lembra-nos muito bem a proposta de Steiner no que diz respeito ao amor. Para ele, a relação com o mundo no campo do conhecimento é sempre acompanhada de sentimentos e ações (WELBURN, 2005) e, neste campo, é onde se expressa a habilidade de superarmos o egoísmo e alcançarmos o altruísmo. “A ideia de que o amor é “simplesmente subjetivo” faz parte da falsa dicotomia que tem de ser superada caso o conhecimento queira se tornar o portador de valor, como Steiner insiste que ele deve” (WELBURN, 2005, p. 104).

No momento atual em que nos encontramos, com os avanços globais em tecnologia, cultura etc., somos capazes de realizar uma atividade puramente espiritual, ou seja, conseguimos acessar o pensar como realidade consciente. O paradigma de Steiner propõe a superação do materialismo, na medida em que seus esforços giram em torno de uma descoberta de um novo campo de acesso ao conhecimento, ampliando e superando as amarras da ciência natural. Sua proposta é de um alcance, por meio de métodos científicos, ao pensar intuitivo como promotor da liberdade e, conseqüentemente, da moral, na ação humana.

A Antroposofia se define como um conhecimento espiritual conquistado pelo homem, não revelado e respaldado por uma tradição autoritária, mas sim elaborado pelas forças cognitivas do ser humano individual. Para que isso seja atingido, Steiner (1985, grifo do autor) procura objetivar o ato de pensar, qualificado por ele como *pensar sobre o pensar*, tendo o “eu” como sujeito desse ato (ROMANELLI, 2015, p. 58).

Nisto nos revela qual o impulso nos orienta para a ação consciente. Trata-se, com efeito, dos ideais produzidos individualmente

no interior de cada ser humano, “isso só aplica àquela parte do atuar humano cujas leis são compreendidas pelo agente em seu conteúdo ideal, isto é, em sua essência, através de um conhecimento perfeito.” (ROMANELLI, 2015, p. 61). Desta forma, o ideal é livre por ser uma criação própria ao indivíduo, e moral, pois encerra-se numa ação baseada no amor. “O individualismo baseado na intuição é ético porque se baseia num princípio segundo o qual o indivíduo coincide com o elemento universal ordenador que se manifesta no pensar sob forma autoconsciente.” (VEIGA, 1994, p. 13 apud ROMANELLI, 2015, p. 62).

Portanto, para se vislumbrar um novo centenário, é necessário nos colocarmos perante as necessidades atuais. Acreditamos, com efeito, na questão da moralidade e sua discussão para evidenciar as conquistas percorridas pelo ser humano até chegar à modernidade. Do mesmo modo, transcorrer nas demandas e possibilidades futuras para se alcançar novos patamares de conhecimento, de compreensão da realidade, que abarcam o mundo e o próprio ser humano. São estas questões filosóficas, por um lado, mas práticas, por outro, que Steiner defende para uma nova epistemologia da moral. As primeiras compreendem um percurso deveras longínquo até se atualizar nos dias de hoje, enquanto as segundas trazem pressupostos de ordem pragmática para encararmos uma nova realidade que está por vir, pelo próprio fato do desenvolvimento da humanidade, cujo passado nos conduz. “O pensar intuitivo é a vivência da própria atividade, não é um patamar onde o ser humano chega em sua evolução mental e ali se estabelece. Ele não é o ponto de chegada, é o ponto de partida para uma inédita ampliação da realidade para o homem.” (BACH JR., 2015, p. 134). Desejamos fomentar a ideia do pensar intuitivo como uma ampliação do conhecimento para o futuro, desvendando os enigmas nos quais o presente já nos coloca como evidentes, sobretudo nas relações entre indivíduos, indivíduos e natureza, e indivíduos consigo próprios.

Referências

BACH JUNIOR, Jonas. O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 131-145, abr./jun. 2015.

BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tania.; VEIGA, Marcelo da. Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro. Vol. 23, n. 42, p. 161-175, jan-abr. 2013.

BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tania.; VEIGA, Marcelo da. A ideia de liberdade em Steiner: fundamentos de uma educação fenomenológica. *Educativa*. Goiania, v. 16, n. 1, p. 5-23, jan/jun. 2013.

PRIBERAM. *Dicionário online*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/atualidade>. Acesso em: 20/07/2022.

ROMANELLI, R. A. A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 49-66, abr./jun. 2015.

STEINER, Rudolf. Verdade e *Ciência*: prelúdio a uma “Filosofia da Liberdade”. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1985.

STEINER, Rudolf. *A moral teosófica*: três conferências, proferidas em Norrköping em 28, 29 e 30 de maio de 1912. Tradução de Karin Glass, Lavínia Viotti. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1985 b.

STEINER, Rudolf. *A filosofia da liberdade*: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo o método das ciências naturais. Tradução de Marcelo da Veiga. São Paulo: Antroposófica, 2000.

STEINER, Rudolf. *A crônica do Akasha*. A gênese da Terra e da Humanidade: uma leitura esotérica. 2.ed. Tradução de Lavínia Viotti. São Paulo: Antroposófica, 2000. PDF.

STEINER, Rudolf. *Teosofia*. Introdução ao conhecimento suprassensível do mundo e do destino humano. 7.ed. Retraduzida e atualizada. Tradução de Daniel Brilhante de Brito e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2004. PDF.

WELBURN, A. *A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Madras, 2005.

Essomericq (Içá-Mirim), o primeiro brasileiro a viver na Europa

Irceu Munhoz Junior*

* Professor Waldorf, Cientista Social, Pedagogo, Especialista em História do Brasil, Mestre em Educação e Doutorando em História na Universidade dos Açores-Portugal.

Resumo

O presente artigo aborda a História de um jovem príncipe Carijó que deixou o Brasil e foi viver na Normandia, em 1505. Chamado pelos franceses de Essomericq, o índio do Novo Mundo viveu até os 95 anos como cidadão francês, reconhecido pelo rei Luís XIV. Deixou 14 filhos e uma vasta descendência que, por ter reconhecida a sua linhagem nobre, envolveu-se matrimonialmente com a nobreza francesa e teve membros atuantes no clero normando. Destacamos, aqui, a seguinte pergunta: Essomericq teria sido o primeiro brasileiro a viver na Europa? Tal estudo tem extrema importância para a compreensão do início dos fluxos migratórios entre Brasil e Europa, no início do século XVI.

Palavras-chave: Viagem de Gonneville; Essomericq; Binot Paulmier; Jean Paulmier; emigração brasileira.

Abstract

This article addresses the history of a young prince Carijó who left Brazil and went to live in Normandy, in 1505. Called Essomericq by the French, the New World Indian lived until the age of 95 as a French citizen, recognized by King Louis XIV. He left 14 children and a vast descendants who, having recognized their noble lineage, became involved in marriage with the French nobility and had active members in the Norman clergy. We highlight here the following question: Would Essomericq have been the first Brazilian to live in Europe? Such a study is extremely important for understanding the beginning of migratory flows between Brazil and Europe, at the beginning of the 16th century.

Keywords: Travel from Gonneville; Essomericq; Binot Paulmier; Jean Paulmier; Brazilian emigration.

Introdução

A História da circulação de pessoas entre Europa e Brasil é antiga, temos um momento em que esses contatos se iniciam e, por consequência, deflagram-se processos de emigração. No caso da vinda de portugueses, sejam degredados, náufragos ou emigrantes, no início do século XVI começou a existir um fluxo de vinda para o Brasil. Isso também aconteceu com franceses, espanhóis e outros europeus que se aventuraram em terras recém-descobertas.

Porém, nossa intenção neste trabalho é olhar a situação reversa: qual a natureza das primeiras idas de nativos das terras brasileiras à Europa? E, a partir dessas pesquisas, deparamo-nos com a História de um jovem índio Carijó, de 14 anos, que teria sido levado para a Normandia em 1505 e por lá viveu sua vida até os 95 anos, constituindo família, gerando 14 filhos e desfrutando da cidadania francesa. Seu nome em Carijó era Içá-Mirim, mas os franceses nunca conseguiram pronunciar tal idioma de forma correta, usando a corruptela de Essomericq para se referirem ao venturoso Carijó que, em tese, pode ter sido o primeiro brasileiro a viver na Europa.

O presente trabalho tem o objetivo de trazer à luz a História de Essomericq, apresentando um pouco de sua vida na França e tecendo considerações relevantes à interpretação acerca do início do fluxo migratório do Brasil para a Europa.

1. A viagem de Gonville e o encontro com os índios Carijós

O êxito de Cabral em sua empreitada para as Índias influenciou o aventureiro normando Binot Paulmier de Gonville a organizar uma viagem em busca de riquezas nessas terras longínquas das Índias, conquistadas por Vasco da Gama.

Gonville estaria em Lisboa quando a cidade celebrou o retorno de Cabral trazendo joias e especiarias, em junho de 1501.

A cidade havia preparado uma grande festa para saudar o retorno de Cabral – celebração que Binot

provavelmente presenciou. Possivelmente foi o impacto da cena que levou Gonville a elaborar o ousado plano de também chegar à Índia (BUENO, 1998, p. 91-92).

Fez-se pública, também, a notícia de que Cabral havia “achado” terras ao sudoeste do Atlântico. Tudo isso influenciou e motivou Gonville a organizar uma expedição normanda para as Índias. Ele assim o fez e zarparam do porto de Honfleur, na Normandia, em junho de 1503.

Tal viagem foi fadada a percalços desafiadores e, depois de mais de 40 dias à deriva no Atlântico Sul, encontraram a ilha de Tristão da Cunha e, depois de recuperarem as forças, Gonville decidiu que não seguiriam mais para as Índias, já que seu projeto estava comprometido.

Foi então que decidiu rumar para oeste, chegando, em janeiro de 1504, em terras do Sul do Brasil, hoje, região de Santa Catarina, precisamente à ilha de São Francisco do Sul, que ficou conhecida como Terra de Gonville.

A partir daí, ocorrem experiências entre os normandos e nativos Carijós que culminaram na estreita relação de Gonville com o cacique Arosca, pai do príncipe Carijó, Içá-Mirim. Firmaram laços de confiança durante os seis meses em que viveram juntos.

Gonville escreveu relatos importantes sobre a convivência com os nativos. Junto com a Carta de Pero Vaz de Caminha, os registros de Gonville se configuram como um dos primeiros documentos históricos relativos aos povos originários do Brasil.



Fonte: (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 138-139).

2. Arosca confia Içá-Mirim à Gonneville

O cacique Arosca ficou impressionado com o poderio bélico dos normandos, suas espadas e canhões, além das armaduras e aparatos conhecidos pela arte da guerra europeia. O navio *L'Espoir* também impressionou o cacique, que almejou apropriar-se desses instrumentos de guerra para usar contra seus inimigos locais.

Com essa intenção, acordou com Gonneville que enviaria com ele para a Europa o príncipe Içá-Mirim para que aprendesse as novas técnicas de guerra, inclusive a fabricar tais armas, para fortalecer os Carijós.

O acordo previa que Gonneville traria Içá-Mirim de volta à sua casa no espaço de tempo de vinte luas e, assim, em julho de 1504, os normandos zarparam do norte de Santa Catarina de volta para a França, levando, além de peles e penas, o príncipe “Essomericq”.

O jovem Carijó corajosamente seguiu para a França, despedindo-se de sua terra natal, que nunca mais veria. Foi enviado com ele um índio de confiança de Arosca para ser seu tutor, esse era Namoa, que faleceu de febres tropicais ainda enquanto percorriam a costa brasileira.

Essomericq também ficou doente, tanto é que Gonneville achou que ele morreria, tendo ordenado o seu batismo a bordo, para encomendar sua alma aos céus dos cristãos. Entretanto, o jovem Carijó recuperou-se e seguiu firme a viagem.

O episódio do batismo de Essomericq precisa ser um pouco mais explorado, pois aí se vê uma confluência de culturas e destaca-se a sobreposição da fé cristã sobre a religião do Carijó. O capitão Gonneville acredita que a melhora do jovem príncipe se deu devido ao batismo.

Outro aspecto importante foi que, ao batizar o jovem índio, Gonneville deu a ele o seu próprio nome: Binot Paulmier. Com isso, ainda no Atlântico Sul, o destino do jovem carijó começava a ganhar novas formas, moldado pelo cristianismo e pelo civismo francês insipiente.

Depois de enfrentarem desafios na costa brasileira com ataques de nativos antropófagos Goitacazes, numa parada próxima aos estados de Espírito Santo e Rio de Janeiro, tiveram que bater em retirada, em

fuga. Em seguida, aportaram mais ao norte e foram bem recebidos na Bahia, pelos tupiniquins, que carregaram o *L'Espoir* com pau-brasil.

Em seguida, rumaram para os Açores, onde aportaram em março de 1505, no Faial. Essa parada nos Açores foi documentada nos registros feitos pelo capitão Gonnevillle, porém, pouco se anotou além de que se reabasteceram com água e víveres.

Depois dessa parada, foram adiante, sendo recebidos por piratas, já em águas do Canal da Mancha. O *L'Espoir* foi afundado e apenas 28 homens chegaram a Honfleur a nado, entre eles, Essomericq.

Seria esse o momento em que um Carijó – brasileiro – pisava a Europa pela primeira vez? Como decorreu sua vida na França?

3. Içá-Mirim – Essomericq – Binot

Voltemos um pouco ao batismo de Essomericq, ainda em mares brasileiros. Alguns homens adoeceram e morreram durante o início da viagem de volta. Namoa faleceu a bordo, como foi dito, Essomericq também adoeceu. Diante dessa situação, o capitão Gonnevillle, considerando que esses eram tão humanos quanto ele e, por isso, teriam almas, decidiu batizá-los para que, caso morressem, adentrassem o reino dos céus.

Interessante destacar que, para Gonnevillle, esses homens de outras terras eram tão humanos quanto eles, os franceses. Nos séculos posteriores, houve um longo debate nas colônias americanas se os nativos ameríndios tinham alma ou não. Esse debate girava em torno da legitimação da escravização dos nativos e tinha interesses mais econômicos do que filosófico-religiosos. Podemos perceber, aqui, que Gonnevillle estava à frente de toda essa polêmica, pois ele não titubeou em considerar os Carijós, ali doentes, como seres dotados de almas, por isso, a decisão pelo batismo e suas decorrentes bençãos, para caso falecessem, como foi o caso de Namoa.

Vê-se, aí, a fé cristã ativa nas ações dos normandos, como era de se esperar, tratando-se da época. Com o batismo, Essomericq seria renomeado por Binot e, a partir de então, Gonnevillle se dispôs a zelar e cuidar do novo ente familiar, assumindo os cuidados do jovem, daí em diante.

Podemos perceber que o batismo fora já um passo importante no processo de europeização do nativo brasileiro que viria a viver o resto de seus dias na Europa. Ou seja, ele já chegou à França batizado e com um nome cristão. “E parece que o batismo serviu de remédio à alma e ao corpo, porque depois dele o índio melhorou, sarou, e está agora em França”, comenta Gonneville com evidente satisfação” (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 64).

O batismo foi um ato que separou o jovem príncipe de seu passado “selvagem” e abriu as portas para a vida no mundo “civilizado” da Europa.

A partir de 1505, ele passaria a viver como Binot na região da Normandia, onde seu tutor Gonneville tinha família e posses.

A chegada de Gonneville de volta à França foi uma aventura à parte. Ele teve que lançar seu navio nos recifes da região para poder escapar dos piratas bretões. Dos 60 homens que partiram para a expedição apenas 28 retornam à Normandia.

O *L’Espoir* vinha carregado de pau-brasil, plumas, animais exóticos, objetos colhidos na viagem, ou seja, tudo estava perdido, pilhado ou afundado no mar gelado do Norte. A única prova viva de suas aventuras que trazia consigo era o jovem Carijó.

De tudo o que Gonneville trazia, das Novas Terras das Índias, só lhe restava seu afilhado, raridade não comerciável, mas prova viva de sua extraordinária aventura. E por todos os lugares por que passavam, o índio era alvo de grande curiosidade, “por não ter jamais havido em França personagem de tão longínquo país” (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 71).

4. A vida do índio Carijó na Normandia

Içá-Mirim, que por hora fora Essomericq, agora será chamado de Binot. Em março de 1505, já era morador da região do porto de Honfleur. Como teria sido sua adaptação? Nunca saberemos detalhes, porém algumas informações chegaram até nós.

Parece que Gonnevillle não tinha filhos, afeiçoou-se cada vez mais a Binot, tratando-o com responsabilidade e carinho. Gonnevillle sabia que nunca mais ele retornaria à sua terra natal, sentia-se culpado por isso, desta forma, tentou prover o melhor para o jovem Carijó.

Em 1521, Gonnevillle arranhou casamento para Binot. A noiva era provavelmente sua parente, talvez sobrinha. A união foi frutífera, eles tiveram 14 filhos e a descendência do índio brasileiro será assunto deste trabalho um pouco mais adiante.

Antes de morrer, Gonnevillle deixou ao afilhado Binot o direito de usar seu sobrenome Paulmier, assim como, também, heranças materiais e o direito de usar o brasão da família.

Gonnevillle, segundo a autora Leyla Perrone-Moisés, teria feito tudo isso para redimir-se por nunca ter conseguido cumprir a promessa feita ao cacique Arosca de levar seu filho de volta.

A mesma autora citada acima afirma algo que vai ao encontro da tese levantada na introdução deste artigo: “Essomericq era o primeiro brasileiro e provavelmente o primeiro americano em solo francês” (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 162).

Ele teria vivido entre os normandos, em aldeias de casas feitas de pedra e madeira, com tetos inclinados, cercadas por prados verdes com árvores distintas àquelas de sua terra, animais nunca vistos antes, pessoas brancas, coradas e gordas, vestidas com muita roupa, que se acotovelavam para vê-lo.

Gonnevillle proporcionou a Binot uma vida conforme a do senhorio normando do século XVI. Há breves relatos do cotidiano desse “imigrante” brasileiro tão importante.

Afora o fato de estar abrigado numa sólida casa de pedra, o Carijó não deveria sentir-se excessivamente estranho. A vida no solar não oferecia, afinal, diferenças tão relevantes como a vida numa casa da aldeia Carijó. Era uma vida comunitária misturando agricultores (os camponeses) e “caçadores” (os aristocratas), que exibiam suas armas e seus troféus, e se aqueciam ao pé do fogo ouvindo narrativas de seus mitos. os ofícios religiosos nas igrejinhas de madeira cujos tetos tinham a exata forma de um casco de nau invertido,

deviam lembrar ao índio que ele estava do outro lado da “grande água” atravessada (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 163).

Quanto à alimentação, a carne assada e os modos não refinados dos moradores locais não tornavam Binot tão discrepante. Ele teve que se adaptar a consumir leite de vaca e seus derivados. Inclusive, também, a não se espantar com a própria vaca, que lhe era um animal muito estranho.

Outro aspecto que assemelhava a vida na aldeia normanda da vida na aldeia Carijó eram as festividades. A vida social era repleta de festas religiosas, festa das colheitas, casamentos, tudo com muita música e dança.

Até aí, os hábitos dos franceses poderiam ser abstraídos por Binot, ou causar-lhe poucas dificuldades de assimilação ou convivência. Porém, outros hábitos, provavelmente, foram-lhe mais difíceis para adaptar-se.

A questão da vestimenta seria um desses casos. Os Carijós não andavam nus, porém, usavam poucos adornos ou vestimentas. Podemos imaginar Binot às voltas com tantas roupas e seus protocolos de uso. Consideramos esse aspecto algo que deva ter complicado sua convivência na França, segundo a autora já citada.

Outro fator complicador eram os hábitos de higiene. Podemos acreditar que o índio Carijó procurou pelos riachos e rios normandos, nas estações mais quentes, para seus banhos. Sabemos que os franceses se banhavam raramente, mas os índios tinham o costume de tomar banhos diários em rios de água doce.

Confiamos que o que tenha causado grande desconforto ao venturoso Binot tenha sido o clima. Ele chegou à Europa na primavera, mas imaginamos o seu terror ao perceber a natureza enregelar-se com a chegada do inverno.

Porém, se Binot viveu até os 95 anos, supomos que tenha se adaptado e superado todas essas dificuldades.

Aos 31 anos, quando se casou com a parente do capitão Gonneville, provavelmente já estaria integrado à vida social e “natural” da região.

Ao contrário do destino de outros índios que foram levados para a Europa no século XVI, Binot viveu desfrutando de riquezas e posses, como nobre e abastado cidadão francês.

Temos relatos de testemunhas oculares da vida do índio Carijó na França, ele teria sido o primeiro entre vários outros que o seguiram. Entretanto, não há registros de depoimentos de Essomericq – Binot – em toda a sua longa vida. Ou seja, não lhe foi dado o direito de relatar suas impressões sobre os próprios acontecimentos de sua vida. Quem contou a História de Essomericq foram os franceses.

Uma informação importante que pode ter decorrido da ida de Içá-Mirim para além da “grande água” é o fato de os Guaranis quererem seguir, por livre e espontânea vontade, junto com embarcações que passaram pelo Brasil no início do século XVI. Há relatos de navios portugueses e franceses que voltaram para a Europa abarrotados de índios que seriam usados como escravos, mas que, por parte dos índios, estavam indo felizes. Atribui-se essa postura a uma lenda Guarani, que diz que eles poderiam encontrar vida melhor caso mudassem de terra.

No caso específico de Içá-Mirim, ele foi pela vontade do pai e sem se negar em nenhum momento. Não foi levado à força e teve um destino abastado na França. Caso especial e importante.

Podemos, então, estar diante de um caso muito importante para a História dos emigrantes brasileiros, ou seja, podemos ter chegado ao primeiro brasileiro a viver na Europa. Diante disso, tal pesquisa se faz ainda mais relevante e merece mais dedicação em busca de novas descobertas.

5. A descendência de Binot de Paulmier (Essomericq) – sua linhagem nobre

O índio Carijó teve longa vida na França, desfrutou de alguns privilégios e mordomias, há, também, muitas lacunas e perguntas sobre sua vida na Europa. Pouco se documentou e não houve a escuta de Içá-Mirim. Como ele teria se relacionado com mudança tão significativa de vida? Um relato do próprio Essomericq teria muita valia para nossa pesquisa, mas não o temos.

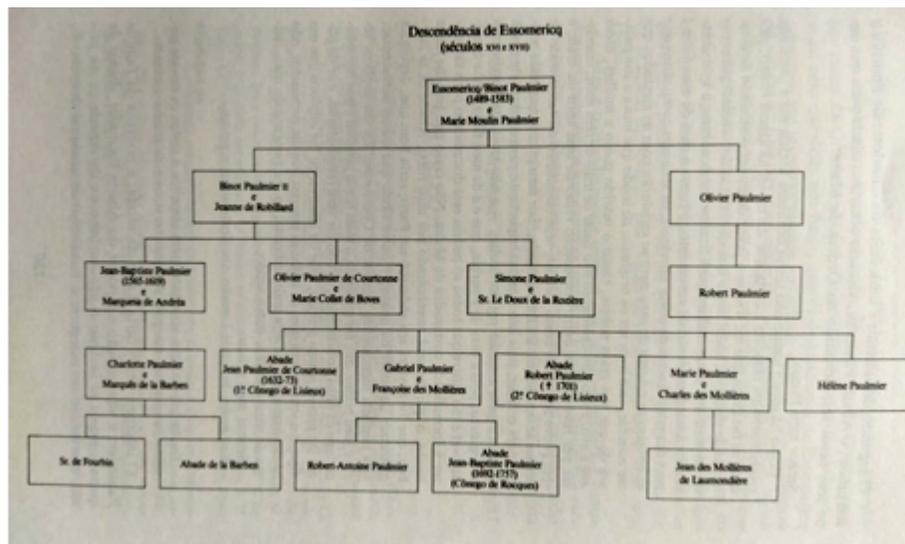
Podemos chegar a informações por meio de seus descendentes, inclusive, há, no presente, uma senhora na França, com a qual estamos trocando *e-mails*, que se diz descendente do Carijó e procura resgatar sua memória.

Seguiremos essa investigação trazendo à luz breves relatos sobre franceses com sangue Carijó, descendentes de Binot Paulmier, o Içá-Mirim.

Há um aspecto que precisamos considerar: os descendentes de Içá-Mirim conheciam suas origens e sabiam que eram descendentes de um rei de terras austrais, sendo assim, carregavam em sua linhagem, sangue nobre. Binot-Essomericq era um príncipe e os cidadãos franceses que se relacionaram com seus descendentes levaram isso em consideração. Até mesmo o próprio rei francês, Luís XIV, em 1658, reconheceu isso, ao perdoar uma dívida cobrada aos estrangeiros em França, o imposto de advena.

Poderemos ver que filhos e netos de Binot-Essomericq se casaram com membros da nobreza francesa, seguindo certa tradição de casamentos entre linhagens reais, pois consideraram os herdeiros de Binot-Essomericq como membros de uma nobreza brasileira.

A seguir, um organograma para compreendermos melhor sua descendência.



Fonte: (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 129).

Dos quatorze filhos de Essomericq-Binot, só um continuou a linhagem masculina. Chamava-se, também, Binot Paulmier (o terceiro contando o Capitão), e casou-se com a aristocrata Jeanne de Robillard, de quem teve vários filhos. O mais velho, Jean-Baptiste Paulmier, foi Presidente dos Tesoueiros de França na Provença e era casado com a Marquesa de Andréa; foi este que carregou os documentos originais da família para o Sul da França, conforme se explicou na pendência relativa ao imposto de advena. Sua irmã, Simone Paulmier, também citada naquele processo, casou-se com o Sieur Le Doux, senhor de la Rozière. E seu irmão caçula, Olivier Paulmier, senhor de Courtonne, casou-se com a Damoiselle Marie Collet de Boves, que encabeçava a lista dos apelantes no caso do imposto de advena. Vê-se que o índio originário fora considerado como um legítimo príncipe, filho de chefe que era; e que sua descendência, já na segunda geração, fundira-se perfeitamente na aristocracia francesa (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 114).

Como podemos observar acima, tanto no organograma, quanto na citação da autora Leyla Perrone-Moisés, os descendentes do índio Carijó tiveram boas relações com a aristocracia francesa e se uniram matrimonialmente, em diversos casos.

Graças a um de seus descendentes, Jean Paulmier, podemos seguir com o presente estudo.

7. O Abade Jean Paulmier

Olivier Paulmier e Marie Collet tiveram cinco filhos: Jean, Gabriel, Robert, Marie e Hélène. O primeiro foi o mais importante, porque, graças a ele, nossa história continua.

Jean Paulmier nasceu em 1632 e, desde cedo, demonstrou vocação para a vida religiosa.

Outra coisa pela qual se interessava era a fantástica história de seu bisavô, o índio Carijó. Aos 16 anos, já tinha lido a “Relação” de Gonnevillle e redigido um memorando sobre as descobertas de Gonnevillle e sobre a

conveniência de a Igreja enviar missões para salvar as almas dos pagãos de terras austrais.

Jean, por causa de sua família influente e abastada, teve os melhores professores de sua época, em suas terras. Foi aluno de Vicente de Paula, que viria a ser canonizado Santo pela Igreja Católica. Vicente de Paula prometeu a Jean levar o seu texto ao Papa, mas faleceu em 1660.

Em 1658, Jean Paulmier, aos 26 anos, já era cônego na catedral de Lisieux, importante igreja da Normandia.

Nos anos seguintes, o cônego Jean continuou escrevendo e expondo, à nata do clero, a História de Gonnevillle e seu bisavô príncipe Carijó.

Os escritos de Jean Paulmier interessaram muitas personalidades importantes da época. O geógrafo e explorador que ajudou na colonização de Madagascar, Etienne de Flacourt (1607-1660), interessou-se muito por uma empreitada nas terras austrais citadas pelo religioso, mas morreu antes de colocar seus planos em prática.

O memorando escrito por Jean Paulmier tornou-se um raro livro de 216 páginas, com o título: *Memorando que trata do estabelecimento de uma Missão cristã no Terceiro Mundo, também chamado de Terra Austral, Meridional, Antártica & Desconhecida – Dedicado a Nosso Santo Padre o Papa Alexandre VII por um Eclesiástico originário dessa mesma Terra -1663.*

A dedicatória ao Papa ocupa dezoito páginas e o cerne dessa obra aborda o desejo de cristianizar os nativos das terras brasileiras.

No livro, o Abade fala da viagem de Gonnevillle, das aventuras ao Sul do Atlântico, da experiência com os Carijós, da confiança estabelecida entre Gonnevillle e o rei Arosca, das intenções desse rei ao enviar seu herdeiro à França. Fala, também, do batismo de Essomericq e como isso salvou a vida do indiozinho.

No mesmo ano da publicação do livro de Jean, o rei Luís XIV estava envolvido e dedicado aos progressos da “Nova França” no Canadá, por isso pouco se fez pela Missão proposta pelo religioso.

Jean Paulmier estava participando do Congresso de Colônia, entre 1673-74, quando veio a falecer, ainda em 1673, em circunstâncias ignoradas.

Não sabemos se seus escritos, de fato, foram lidos pelo Papa. Ele deixou inúmeros outros documentos. A catedral de Lisieux teve ainda três cônegos descendentes do índio brasileiro. Em 1900, ainda havia

relatos de descendentes de Essomericq na França, alguns ao Sul, na região de Provença, mas não possuíam mais o sobrenome Paulmier ou Gonneville.

Recentemente, foram publicadas na internet, para ser mais preciso, num blog chamado, em francês *Sur les traces d'Essomericq: a la recherche de mon ancêtre, le premier Indien du Brésil qui a découvert la Normandie, en 1505*, artigos voltados à memória e curiosidades sobre Essomericq. Quem publica é Dorothee de Linares, que se diz descendente do príncipe Carijó.

Percebemos o quanto essa História ainda está presente na França, inclusive com descendentes vivos que procuram saber mais e, também, contar a saga do príncipe Carijó, que teria sido o primeiro brasileiro a viver na Europa.

Desta forma, mais uma vez, destacamos a relevância de tal pesquisa para as ciências que estudam os fluxos migratórios entre o velho e o novo mundo, desde o século XVI.

Considerações Finais

Estamos aqui diante de um fato histórico significativo para iniciarmos uma investigação sobre o processo de migração de brasileiros para a Europa.

Evidenciamos, neste artigo, o caso do venturoso índio Carijó, Içá-Mirim, que viveu como cidadão francês, na região de Honfleur, Normandia, entre 1505 e 1586, deixando 14 filhos e descendentes que se casariam com pessoas da nobreza francesa e seriam importantes membros do clero local, inclusive tendo sua linhagem nobre reconhecida pelo poderoso “rei Sol” francês, Luís XIV.

A biografia de Içá-Mirim – Essomericq – Binot, trata-se de História documentada, reconhecida pelas autoridades francesas. Apesar de soar como algo “romanesco”, estamos diante de evidências históricas que nos dão subsídios concretos para tal pesquisa.

Há uma publicação em francês, que traz as memórias e os registros das aventuras do capitão Gonneville em terras brasileiras. Temos, também, autores e historiadores brasileiros, reconhecidos por suas contribuições à historiografia brasileira, que trazem informações

sobre o jovem príncipe Carijó e sua ida, para não mais voltar, para a Normandia. Ou seja, diante dos registros dos seus descendentes na França, documenta-se uma linhagem nobre brasileira vivendo legalmente naquele país, inclusive ratificada e reconhecida por um rei. Com isso, podemos afirmar que o índio Carijó e seus descendentes foram reconhecidos e até hoje há franceses oriundos dessa linhagem.

Desta maneira, temos documentado que um nativo do Brasil foi viver na França em 1505, provavelmente, como algumas afirmações encontradas nas bibliografias, teria sido o primeiro nativo das terras do Atlântico Sul a viver na Europa.

O presente artigo fomenta o interesse na História de Essomericq e abre um horizonte para a pesquisa do processo reverso do fluxo migratório entre Europa e Brasil, ou seja, há bastantes informações sobre o início da emigração europeia para o Brasil, principalmente portuguesa, porém, temos poucas informações sobre as idas de nativos do Brasil para a Europa, em caráter migratório e não escravista.

Convém deixar isso claro, estamos nos referindo àqueles brasileiros que seguiram para a Europa no início do século XVI, de forma espontânea, estabelecendo-se ali como cidadãos e vivendo por lá, sem mais voltar. Sabemos que muitos ameríndios foram levados à força para a Europa e mesmo alguns foram livremente, mas encontraram destinos servis tendo sido explorados pelos europeus de diversas formas.

Içá-Mirim viveu como nobre, com posses e reconhecimento civil. A natureza de sua vida como cidadão francês realmente difere da grande maioria dos casos de índios que para a Europa foram levados nesse período.

Como foi dito por um respeitado professor do presente doutoramento, para o qual este artigo foi elaborado, a investigação acerca da História Contemporânea se assemelha ao jornalismo, e, nesse sentido, deparamo-nos com uma cidadã francesa que se diz descendente do índio Carijó, Essomericq, e mantém ativo um *site* onde partilha e procura mais informações sobre seu antepassado.

A História do venturoso príncipe Carijó se manteve viva até os dias de hoje, e o trabalho investigativo científico continuará a buscar mais informações sobre a vida desse importante personagem brasileiro do início da Idade Moderna. Assim, reconhecemos na biografia de Içá-Mirim, a gênese do impulso genuíno do processo de globalização criado pela circulação de pessoas a partir de então.

Referências

BUENO, Eduardo. *Náufragos, traficantes e degredados: as primeiras expedições ao Brasil: 1500-1531*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El Rei D. Manuel*. São Paulo: Dominus, 1963.

COSTA, João Paulo Oliveira; LACERDA, Teresa. *A interculturalidade na expansão portuguesa (séculos XV-XVIII)*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2007.

COSTA, João Paulo Oliveira; RODRIGUES, José Damião; OLIVEIRA, Pedro Aires de. *História da Expansão e do Império Português*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2014.

D'AVEZAC, Par M. *Campagne du navire L'Espoir de Honfleur 1503-1505: relation authentique du Voyage du capitaine Gonneville ès nouvelles terres de Indies*. Paris: Challamel aîné Libraire-Éditeur, 1869.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Vinte Luas: viagem de Paulmier de Gonneville ao Brasil: 1503-1505*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SANTOS, Silvio Coelho dos; NACKE, Aneliese; REIS, Maria José (Org.). *São Francisco do Sul: muito além da viagem de Gonneville*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

SIMÕES, Henrique Campos. *As Cartas do Brasil*. Ilhéus: Editus, 1999.

TEIXEIRA, Dante Martins; PAPAVERO, Nelson. *Os primeiros documentos sobre a história natural do Brasil (1500-1511): viagens de Pinzon, Cabral, Vespucci, Albuquerque, do Capitão de Gonneville da Nau Bretoa*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2002.

Webgrafia

Sur les traces d'Essomericq: a la recherche de mon ancêtre, le premier Indien du Brésil qui a découvert la Normandie, en 1505: Contact – Sur les traces d'Essomericq Disponível em: https://essomericq.com/contact/?contact-form-id=3&contact-form-sent=1012&contact-form-hash=e8f866cfb9b753122fb84c7a28a6c051fd259b43&_wpnonce=ce66f21b14#contact-form-3. Acesso em: 31 jul.22.

ENSAIO

Liberty, Equality, Fraternity: Past, Present, Future

Valdemar W. Setzer*

* Dept. of Computer Science, University of São Paulo, Brazil. Member of São Paulo State Academy of Sciences, of the Anthroposophical Society in Brazil, and of the School of Spiritual Science. <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/>. See the original of this paper in Portuguese at www.ime.usp.br/~vwsetzer/liberdade-igualdade-fraternidade.html
Acknowledgement: I am deeply grateful for Rose Lee Holland for many suggestions concerning my translation into English.

Abstract

This paper shows that the triad liberty, equality and fraternity appeared gradually in the evolution of humanity. Freedom was the first to become a human yearning, considering both its exterior and interior (free will) aspects. It is shown how the latter only makes sense from a spiritual point of view, and the question of following social laws in freedom is addressed. Equality is being developed today in the form of human rights, and its origin is shown in the perception of other people's selves, which leads to universalism and respect for other people. Fraternity or solidarity existed in ancient times in a community form; its universal form appeared with the Christ and has not yet become a sense felt by general people. This is apparent in the fact that there are no general laws obliging people to help each other. Freedom and equality were given to humankind as a grace; fraternity must be developed in consciousness, as self-education, starting from the knowledge of the spiritual organization of the human being. Its development is one of humanity's missions.

Keywords: Freedom; Equality; Fraternity; Free will; Human rights; Materialism; Selfishness; Altruistic love.

Resumo

Este artigo mostra que a tríade liberdade, igualdade e fraternidade apareceu paulatinamente na evolução da humanidade. A liberdade foi a primeira a se tornar um anseio humano, considerando-se tanto seu aspecto exterior como interior (livre arbítrio). É mostrado como este último somente tem sentido de um ponto de vista espiritual e trata a questão de se seguir leis sociais em liberdade. A igualdade está sendo desenvolvida, atualmente, na forma dos direitos humanos, sendo mostrada sua origem na percepção do Eu alheio, o que leva a um universalismo e respeito pela outras pessoas. A fraternidade ou solidariedade existiu na antiguidade numa forma comunitária; sua forma universal apareceu com o Cristo e ainda não se tornou um senso comum, tanto que não há leis gerais obrigando pessoas a se ajudarem. A liberdade e a igualdade foram dadas à humanidade como uma graça; a fraternidade deverá ser desenvolvida em consciência, como autoeducação, partindo do conhecimento da organização espiritual do ser humano. O seu desenvolvimento é uma das missões da humanidade.

Palavras-chave: Liberdade; Igualdade; Fraternidade; Livre arbítrio; Direitos humanos; Materialismo; Egoísmo; Amor altruísta.

Introduction

The triad and expression “liberty, equality, fraternity” became popular with the French Revolution. Robespierre proposed in 1790 that it should be written in National Guard uniforms and in all flags. In 1848 this motto was defined in the French constitution as constituting a principle of the republic; it appears in the constitutions of 1946 and 1958. It had several variations, such as “unity, strength, virtue” used in Masonic lodges, or “liberty, security, property,” “liberty, unity, equality” etc. During the Nazi occupation it was replaced by “work, family, fatherland”. But it is the form known today that became the French motto, adopted also in other countries, such as in the Constitution of India of 1950. The first article of the Universal Declaration of Human Rights contains the triad: “All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.”

Interestingly, these three ideals have become social movements throughout history. Before discussing this aspect concerning each ideal individually, it is important to characterize how they are understood in this text.

Types of freedom

In terms of freedom, we should consider both the external and internal aspects of the human being. The external one has to do with giving freedom to people. In the Old Testament we already find the yearning for freedom in relation to a community, with the escape of the Jewish people from the slavery in Egypt (Exodus 1-12). Interestingly, they liberated themselves from the domination of the Pharaoh, but fell under the domination of Yahweh, a demanding and vengeful deity. This was necessary considering the human constitution of that period and as a preparation for what was to come later. They had to follow the commandments and other precepts, including the purity of race, otherwise they were rigorously punished.

More recently, the notion of universal freedom appears, e.g., in the U.S. Constitution. In its famous 1791 First Amendment, established to ensure civil liberties, it provides for freedom of religion, speech, press and the right of assembly. The important thing is that with it anyone became free to express his/her ideas.

Another milestone of the movement for freedom was the abolition of slavery in the U.S., approved in 1863, setting free 4 million Africans. The *Lei Áurea* (Golden Law) that abolished slavery in Brazil was enacted in 1888. It was the last country in the Americas to completely put an end to slavery (the last country in the world was Mauritania in 1981).

Nowadays, the notion of external freedom is rooted in the culturally evolved humankind. For example, scientists cherish their freedom of research, that is, being free to investigate what each one finds most relevant. Teachers and professors, especially the latter, value the freedom of teaching, that is, organizing and teaching their classes as they see fit. Interestingly, the syllabi of university courses are generally succinct, allowing for instructors to present the subjects in their own way, introducing other topics and improvising their courses according to each class.

Another kind of freedom is the inner freedom, the free will. Note that for a materialist or physicalist – a person who admits, ideally through working hypotheses and not by belief, that there are only material, physical processes in the universe and in humans –, free will cannot exist. The reasoning leading necessarily to this conclusion is fairly simple: an atomic particle cannot have free will, therefore neither can a cluster of them forming an atom, a cluster of atoms forming a molecule, a set of molecules forming a cell, a group of cells forming a tissue, a collection of tissues forming organs, and finally a collection of organs forming a living being or a human being.

The spiritualist hypothesis

However, expanding the physicalist conception of the universe and of the human being, there is no problem in admitting, again ideally,

as a hypothesis rather than a belief, that there are non-physical phenomena and processes that influence the behavior of matter, that is, which cannot be reduced to purely physical phenomena. I have a theory of how this is possible without violating *laws* and physical conditions. Briefly, let's consider that living beings assume in every moment some material state and that there are certain transitions to other states in course of time. Suppose that there are physically non-deterministic transitions from a certain state A to states B, C etc. This means that if a living being is in state A, one cannot physically determine if the next transition will occur to state B, or to C, and so on. Suppose, furthermore, that the *choice* of which non-deterministic transition will be made at each point in time requires no energy. In this case, the choice can be made by a non-physical member of the living being. This partially explains the origin, development and maintenance of organic forms of living beings, with their fantastic symmetries, such as our hands and ears. If their growth, done by cell subdivision, was not controlled externally to the physical body, during growth and tissue regeneration the symmetry would not be preserved to the degree that it is observed, e.g. in butterflies. Furthermore, which cells of a given tissue of a living being will subdivide in the next instant is also a non-deterministic process. In this case, the cells to be subdivided can be determined by a non-physical *member* of the non-physical constitution of a living being, imposing the organic form and eventually maintaining symmetry. Another example of a possible non-determinism is the fact that certain genes may produce, each one, the synthesis of several different amino acids that subsequently produce proteins. In choosing which amino acid must be synthesized from a gene, something non-physical can influence the development of the living being. Note that if a living being was totally subjected to physical *laws* and conditions, it would necessarily have a crystalline or amorphous form, like the minerals, and not the typical organized, organic forms of species of living being. By the way, these typical forms allow us to externally recognize a plant or animal as belonging to their particular species. We recognize these shapes with our thinking, which suggests that in their origin their forms are also of the same nature as our thoughts.

Note that any inner process that modifies a living being is not subjected to a complete sequence of detectable physical causes and effects: investigating this sequence inevitably leads to a dead end. For example, the reader can mentally decide to perform a certain movement with one arm and then actually do it. Suppose that during the movement some muscle tissues of the arm are changed, some of them contracting and others expanding, due to chemical or electrical impulses received from some so-called *motor nerves*. Great. But why did the motor nerves produce these impulses? Suppose that they, in turn, received impulses from a region R1 of the brain. Great. But why did this region R1 issue these impulses? Suppose it did because it received impulses from another region R2. Great. But why R2 issued these impulses, and so on? It is thus impossible to determine the primary cause of a conscious, previously imagined movement we decide to make.

Free will

Following my conception of the world I will hypothetically assume the existence of free will in humans (but not in animals and plants). This hypothesis is based on my own experience of being able to determine a next thought, consciously choosing among several possible thoughts, without this choice being forced by preferences or remembrances. For example, I can mentally choose two numbers I have never seen or never thought about, and then choose one of them, mentally visualizing it for a few seconds, with closed eyes, as on a display of numbers for a queue, corresponding to numbers drawn by the people in the queue. Based on this hypothesis, external freedom should allow for inner freedom, that is, free will, to manifest itself. Note that it is possible to prevent the exercise of free will: just induce the person into a semi-conscious state like the one produced by excessive alcohol consumption, by psychotropic drugs, outbursts of anger or fear, sleep deprivation, brainwashing, stress, TV, and electronic games of the action/reaction or ego-shooter type (due the speed with which the player must react, because conscious thought is relatively slow).

Therefore, it is interesting to consider that external freedom is appreciated because it allows a person to exercise inner free will, that is, to think freely, therefore planning and then performing actions or speech. This occurs, for example, when one allows a person to have ideas (when one allows a person freedom to exercise her/his free will) and express them (outer freedom of action or of expression).

Historical development

It is possible that this movement towards external freedom reflects the conquest of free will by humanity. That is, at a certain time in history people began to feel that they could think freely. By inner observation, they noticed that it was possible to choose their next thought and focus on it. This can be experienced nowadays by anyone. By observing their freedom of thought with their own thinking, and the fact that they could carry out their previously planned actions in the world, people began to fight for outer freedom, that is, making it possible for them to externally execute those actions. No modern person should of following commands, dogmas, laws and social rules without understanding their purpose and recognizing their validity. That is, they become suggestions and not impositions. For example, there is a law that prohibits crossing a red traffic light. If it is followed by fear of getting a fine or having the car hit by another vehicle, or by habit, one is not acting freely. But if one consciously recognizes that the law is valid because it protects other people from being injured and directs the traffic, it may be followed in freedom.

As already mentioned, the movement for universal freedom is relatively old, because it apparently began at the end of the 18th century. Obviously, it has continued with increasing intensity until today.

Human rights

We are currently in full development of another universal movement, the human rights. Human rights, which are expressed in

laws and social rules of conduct, have to do with equality. Everyone should be equally treated before the laws concerning rights and duties. For example, if a law requires that one should not discriminate based on gender, religion, nationality, ethnicity or physical disabilities, it must be equitably applied.

It is interesting to note how equal opportunities are being given to physically disabled people to move around like people who do not have this deficiency. This is the fairly recent case of lowering sidewalks for wheelchair users, or installing mobile platforms on stairs where there are no elevators. Another manifestation of human rights is recognizing that sexual preferences are strictly personal matters and nobody else has anything to do with it. If two people of the same sex decide to live together forever, they should have the same civil rights of two people of different sexes who have the same intention. The great social changes that are taking place in this area show another application of equal rights.

Human constitution

It is wonderful to witness, at present, the universal emergence and development of the consciousness for human rights. But what is the cause of this development? It seems to me that it is the insight that there is something *behind* every human being intimately connected to her/him, which I will call Higher Self, the essence of every person. It is a non-physical member (and therefore has no gender), and it is independent of religion, ethnicity and nationality. This higher self is different from what I call the lower self, which encompasses the physical body and tastes, instincts, memory, temperament, etc. The higher self, like the lower self, is absolutely individual – this is why identical twins usually end up with completely different interests and lives, despite having the same DNA and eventually very similar education during childhood and youth. It is because of this higher self that we can get in touch with universal and eternal concepts, such as mathematical ones.

All higher selves, albeit different, are of the same nature, and constitute the very essence of every human being. Maybe it's the insight of it that has led to the universalism that is being strongly manifested in

recent times. For example, in the European Union (EU) people have the right to live in any country, and they are allowed to move freely from one country to another (a consequence of the Schengen Treaty of 1995). Universities allow students to take part of their courses at other universities in any EU country, etc.

In the same way as with free will, people with a materialist or physicalist conception of the world and of the human being cannot admit the existence of a non-physical higher self. For such people, the human being consists only of the physical body, as it was inherited and then modified by its interaction with the environment. But in this case, there can be no equality – note that a transplant is rejected because every human body is physically unique. Rather, for someone who admits the existence of non-physical processes and members in humans, there should be no impediment to suppose, ideally by hypothesis and not by belief, the existence of this higher self, the divine member existing in every human. The recognition of this higher self should be the conscious reason for respecting others, that is, the origin of the impulse for equality.

As we have seen, the universal social movement for freedom is relatively old, that is, it began in the 18th century. Moreover, the social movement for equality, especially concerning rights, is occurring and developing in present times. Note that, as with everything that is human and social (because society and social relationships depend on individuals), there is no rigidity in these areas and no clear boundaries. Every human being is unpredictable. The biggest killer can regenerate himself and become socially important. Thus, although the movements for freedom and equal rights have respectively appeared and developed in the past and present, one can find its manifestations, still incipient, in very remote times. And what social impulse will appear and develop in the future?

Fraternity

It seems to me that the future holds the development of the third ideal of the French Revolution: fraternity, brotherhood. Let us first consider what it means.

Perhaps another denomination provides a better understanding of the meaning of brotherhood: solidarity. In social terms, it is not enough to allow a person to be free and have equal rights with others: it is necessary to help the person to develop her/himself.

We had in Brazil a sad example of what it means giving freedom without conditions and help to exercise it properly: the liberation of slaves threw them into the society without the slightest possibility of realizing themselves as individuals and even of surviving, because they were suddenly left without profession and without their master who, though often not treating them with dignity, at least provided them for food and shelter.

Thus, fraternity, solidarity, mean helping those in need. There are many people and institutions that already do this. For example, I greatly admire the Kardecist spiritist movement, which is so popular in Brazil (attention, I'm not a spiritist), for its extensive social work, such as daycare centers, nursing homes, hospitals, help (in its particular way) for people with mental health problems etc. However, it seems to me that up to now there is no universal impulse of fraternity, as in the case of freedom and equal rights.

The future development

If a group of people violates the freedom of others or their equal rights, this is normally regarded as a return to the past, that is, behaving as mankind behaved in ancient times, such as in the Middle Ages. However, there is a long way before regarding someone who does not help others as not being a modern person. This shows that there is still no widespread sense of fraternity. In fact, the latter is very old – it seems to me that the great introducer of universal fraternity (that is, not within a family or community) was the Christ, who helped indiscriminately all who came to him, even if it annoyed members of his religious community, which was heavily ethnic. Note that he did not want to introduce a new religion, because that would not be a universalist impulse. It seems to me that he wanted to renew Judaism making it universal, and not an ethnic, community religion as was the case. The great Buddha introduced

the doctrine of compassion and love and wanted to end suffering. According to him, birth, disease, old age, death and not getting what one wants is what leads to suffering. His solution was the mental development of each individual so that the person withdraws from earthly matters, and from all desires and impulses related to the physical world. That was not Christ's message: according to him, suffering is part of our development, and we must overcome it by our actions here in the physical world, where we can choose to do good or evil, that is, where we can be free. Unfortunately, his message was totally distorted, and it continues to be so by many religions that claim to be Christian. We must not let these aberrations to dim his message and his example of life and, perhaps what is most important, the practice of selfless love, of altruism. A person who practices it should be considered as being a Christian, regardless of following a religion that does not consider itself Christian. Note that unselfish love can only be exercised out of free will, that is, it should not be the result of an external imposition nor a habit or an inner pleasure of practicing it, because the pursuit of such pleasure would come from selfishness. Selfishness, egotism, is the opposite of unselfish love. The latter comes from what I have very briefly characterized as the higher self, and selfishness from the lower self. Therefore, fraternity presupposes freedom and equality (recognition of the other as an equal, that is, also having a higher self).

Notice that the development of selfishness was a necessity for mankind. Without it, we would not have developed the perception of our own individuality, and therefore of self-consciousness. However, we are now at the stage of having to supplant it by selfless love.

As mentioned, the movements for freedom and equality appeared naturally, automatically. As described above, the former appeared perhaps as a result of the emergence and development of free will which, to manifest itself, required external freedom. The latter arose from the intuitive perception of the higher self of the other. Will the movement for universal solidarity appear naturally due to an automatic development of humanity?

Social evolution

If we look at social evolution since the last century, we can see an exacerbated increase of selfishness and greed. The capitalist system is based on Adam Smith's statement in his 1776 book *The Wealth of Nations*, that the satisfaction of selfishness and personal ambition would bring up an "invisible hand" that would distribute wealth and produce overall happiness. Unfortunately, this "hand", which has indeed never been seen, must have never worked, because what we effectively see are growing economic inequalities and increasing social and individual misery – including growing difficulties in social relationships, as well as addictions, not only to tobacco, alcohol and drugs, but also the most recent one, the Internet. International journalist Jamil Chade, in his excellent 2009 book *O mundo não é plano – a tragédia silenciosa de 1 bilhão de famintos* ["The world is not flat – the silent tragedy of 1 billion hungry people," in free translation] shows with realistic descriptions, including from his own experiences, the human tragedies caused by hunger and thirst. The most tragic aspect in this situation is that we produce or could produce enough food to feed the entire humanity. Only due ultimately to selfishness and greed of individuals, companies and governments, this inhuman situation is maintained. Food waste, inefficiency in production and consumption (e.g. eating meat is far less economically efficient than eating vegetables and dairy), improper industrialization (causing an impoverishment of food and the production of junk food, without nutritional value) are some of the factors that could be changed if there was a real spirit of brotherhood, that is, having the needs of people in mind, rather than pursuing exaggerated profit.

A symptom of the increased selfishness is also the fast-growing competition. It turns out that any competition is inherently antisocial, because when one wins the opponent necessarily loses. The winner feels happy, accomplished and proud, while the loser is at least frustrated. Therefore, the happiness of one person comes at the expense of unhappiness or frustration of another. The opposite of competition is cooperation, which is inherently social and fraternal.

The increasing selfishness, greed and competition makes me doubt whether we will naturally develop a spirit of brotherhood, as we have developed the spirit of freedom and equality. Nevertheless, it is very possible to consciously develop this spirit, through self-education

of adults and education of children and youth. For example, it seems to me that competitive games should be totally banned from schools, replaced by cooperative games. In one class, students who are good at a subject should help their classmates who have difficulties. In senior high school classes students should do an internship in an institution helping children, adults or old people with difficulties or disabilities. Helping others creates a sense of solidarity, and the taste for the exercise of brotherhood, just as the contact with suffering develops compassion.

By feeling compassion one can feel the responsibility of helping others, which is positive. However, it seems to me that the correct path is that one should cherish and contribute to the freedom and equality of others, and should perform fraternal actions. All this should be continually practiced out of a deep understanding of the human being. Unfortunately, this understanding cannot be obtained from a materialist, physicalist conception of the human being. If the latter is simply matter and is considered a mechanical-electrical machine, there is no harm in restricting its freedom (recall that this conception cannot admit the existence of free will), in not treating it as an equal (after all, we are all physically different), and in not helping it. Why could a material thing benefit from liberty, equality and fraternity? Only a psychotic person could think that s/he should handle a machine, e.g. her/his computer, with freedom, with equal rights and as something that needs help in a humane sense.

The future

Therefore, to open the way to a future with a feeling towards universal fraternity we must initially pass by the stage of supplanting what I consider the greatest evil of humanity today: a materialist, physicalist, conception of the universe and of the human being. The self-education referred to above should start with abandoning the prejudice that humans consist only of matter and physical processes. However, beware, I am not suggesting here that one should embrace spiritual or religious currents, or sects that are based on feelings of satisfaction, promising physical or psychological comfort, happiness or,

even worse, material gains. I am proposing that one should abandon the materialist conception preserving a truly scientific spirit, without prejudices, in pursuit of understanding, using conceptual transmission of knowledge and doing conscious research in oneself and in the world. This approach already exists. In fact, it has been in existence since the beginning of the 20th century. It is called Anthroposophy.¹

¹ Other articles in English with contents related to this one (available on the author's website): Is there just matter or also spirit in the universe?; Science, religion and spirituality; Consequences of materialism; An Anthroposophical introduction to the human organization; Concepts and the brain.

**ARTIGOS
EM FLUXO CONTÍNUO**

Levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos com abordagem das propostas de Rudolf Steiner em Banco de Dados Nacionais

Clara Ribeiro Jardim*

Maria Auxiliadora Fontana Baseio**

* Aluna de graduação em Pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner. Bolsista de Iniciação Científica com apoio da FRS e do Instituto Mahle.

** Professora do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UNISA. Orientadora desta pesquisa de Iniciação Científica na FRS.

Resumo

Com o propósito de evidenciar e incluir a abordagem filosófica e educacional de Rudolf Steiner nos círculos de discussão da área da Educação brasileira, esta pesquisa aborda levantamento bibliográfico de obras acadêmicas que se sustentam ou dialogam com a Pedagogia Waldorf, em bancos de dados nacionais digitais e publicadas desde os anos 2000. A busca foi feita usando palavras-chaves como “Pedagogia Waldorf”, “Antroposofia” e “Rudolf Steiner”. Foi criado um banco de dados de fácil acesso para todos que queiram encontrar trabalhos que tenham respaldo teórico sob temas da Pedagogia Waldorf. Foram reunidos, então, 97 artigos, 66 dissertações e 16 teses, oferecendo, assim, um referencial para estudo e apoio em pesquisas. Este artigo tem como objetivo relatar a experiência sobre processos e procedimentos para realização de um levantamento bibliográfico, bem como analisar dados coletados no levantamento, tais como temas recorrentes, temas raros, com poucas produções, temas da educação, relações de tempo e espaço de publicação, entre outros, com utilização de gráficos. Assim, este trabalho possibilita que mais estudantes da área da educação tenham acesso às propostas de Rudolf Steiner, visto que, ainda hoje, no Brasil, esta abordagem é pouco conhecida e reconhecida nas universidades. Esse trabalho é resultado de uma investigação institucional apoiada pelo Instituto Mahle e pela Faculdade Rudolf Steiner e que possibilita perceber as diversas contribuições, impactos e potência que a pedagogia Waldorf tem a oferecer aos profissionais da educação e, consequentemente, às crianças.

Palavras-chave: Levantamento Bibliográfico; Rudolf Steiner; Pedagogia Waldorf.

Abstract

With the purpose of highlighting and including Rudolf Steiner’s philosophical and educational approach in the discussion groups in the area of Brazilian education, this research was carried out as a bibliographic survey of academic works that sustain or dialogue with Waldorf Pedagogy, in national digital databases published since the 2000s. The search was performed using keywords such as “Waldorf Education”, “Anthroposophy” and “Rudolf Steiner”. Thus, an easily accessible database was created for everyone who wants to find studies that have theoretical support on themes of Waldorf Pedagogy. Then, 97 articles, 66 dissertations and 16 theses were gathered, offering a reference for study and research support. This article aims to disclose the experience of processes and procedures for carrying out a bibliographic survey, as well as analyzing data collected in the survey, such as recurring themes, rare themes, with few productions, themes within education, time and space relations of publication, among others, using graphics. Thus, this work allows more students in the field of education to have access and knowledge about Rudolf Steiner’s proposals, since, even today, in Brazil, this approach is little known and recognized in universities. This work is the result of an institutional investigation supported by Instituto Mahle and the Faculdade Rudolf Steiner, which makes it possible to perceive the various contributions, impacts and power that Waldorf pedagogy has to offer to educational professionals and, consequently, to the children.

Keywords: Bibliographic Survey; Waldorf Education; Rudolf Steiner.

Introdução

O presente artigo trata da pesquisa realizada como um levantamento bibliográfico e elaboração de acervo digital, pautado na busca e seleção de trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações e teses) com abordagem das propostas de Rudolf Steiner em diálogo com a área da educação, feita em bancos de dados nacionais digitais e publicados desde o ano 2000. A busca foi realizada com as palavras-chaves: “Pedagogia Waldorf”, “Antroposofia” e “Rudolf Steiner”. Este artigo busca ampliar possibilidades de conhecimento e de reconhecimento pela comunidade acadêmica das ideias e ideais de Rudolf Steiner, analisar resultados com base no banco de dados criado e apresentar experiências sobre os processos de realização desta pesquisa como iniciação científica. As obras levantadas foram reunidas na biblioteca virtual da Faculdade Rudolf Steiner, usando a plataforma Pergamum, aberta a todo público, possibilitando fácil acesso para estudos e pesquisas presentes e futuras, o que antes era menos acessível e mais desafiador, tendo em vista que, até antes deste trabalho, as obras publicadas estavam pulverizadas pelos *sites* de busca e repositórios de universidades.

Assim, esta pesquisa mostra sua relevância na medida em que oferece facilidade de acesso a informações, registros, documentações científicas sobre a Educação Waldorf concentradas em um único banco de dados, favorecendo a produção de resultados que ampliam conhecimentos e podem fortalecer a Pedagogia Waldorf no Brasil, oferecendo um referencial para estudo e apoio para novas investigações, consolidando, também, a pesquisa institucional e o aperfeiçoamento da qualificação docente e discente. Os resultados da pesquisa contribuirão para a comunidade acadêmica e servirão de suporte teórico e metodológico para novas investigações. Observar e catalogar essa produção feita no Brasil permite que percebamos diversas contribuições, impactos e a potência que a pedagogia Waldorf tem a oferecer aos profissionais da educação.

A respeito do processo investigativo quantitativo, pesquisamos 100 periódicos digitais, nos quais foram encontrados 21 artigos relacionados e, ao pesquisar nos repositórios da CAPES, no Google Acadêmico, em *sites* de universidades e a partir de nomes de autores com publicação recorrente,

totalizamos 97 artigos; em seguida, foram levantadas 66 dissertações e 16 teses usando, também, a plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sendo um total 179 obras publicadas, agora reunidas e organizadas na Biblioteca Digital da Faculdade Rudolf Steiner, usando o código de pesquisa LBPW2021 (Levantamento Bibliográfico Pedagogia Waldorf 2021).

Para realizar o acervo, foi necessária a leitura e a análise dos resumos, palavras-chaves e referências bibliográficas de cada obra. Levando em consideração o processo de consulta digital e o uso das plataformas de busca e de cadastro das obras, apresentaremos benefícios e os desafios encontrados no caminho.

Analisando todo o material levantado, foi possível a produção de gráficos que apresentam informações sobre a quantidade de publicações, datas e localidades em que se observa recorrência de pesquisas, temas e áreas do conhecimento em que as produções se concentram. Foram, também, reconhecidos diálogos interdisciplinares com diversos temas da educação, enfatizando a abrangência e a atualidade da proposta de Rudolf Steiner, o que incentiva e estimula o diálogo com outras correntes de pensamento contemporâneas ou não.

Este trabalho é resultado de uma investigação institucional apoiada pela Faculdade Rudolf Steiner em parceria com o Instituto Mahle e em consonância com a missão institucional de “proporcionar formação cultural e estética, teórica e prática, aos indivíduos, investindo no elemento transformador da educação, alicerçada na perspectiva de um ser humano integrado tal como concebido pela Antroposofia”, conforme registra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

1. O levantamento bibliográfico como pesquisa e como metodologia investigativa

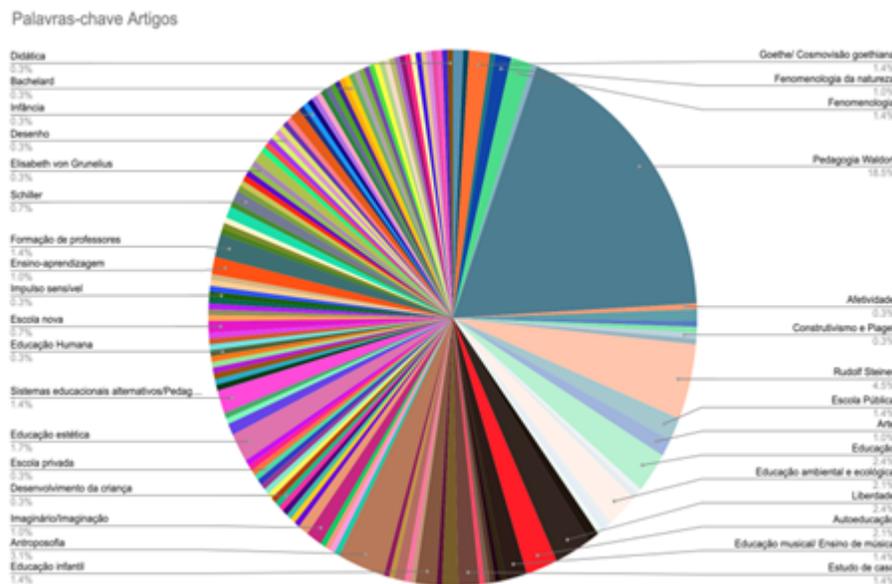
A metodologia utilizada neste trabalho foi, primeiramente, o levantamento bibliográfico, que, segundo Mattar, é: [...] uma fase heurística, ciência, técnica e arte da pesquisa de documentos. Desencadeia-se uma série de procedimentos para a localização e busca metódica dos documentos que interessam ao tema da pesquisa (MATTAR, 2021, p. 76).

Assim, foi realizado um trabalho cuidadoso de coleta de artigos, teses e dissertações nas plataformas de busca acadêmica: CAPES, BDTD, Google Acadêmico, CNPq e em periódicos digitais, por meio da investigação e leitura de resumos, palavras-chaves e referências bibliográficas de cada obra levantada. Formou-se, assim, um acervo, um conjunto de obras que agora compõe o patrimônio de uma biblioteca (SEVERINO, 1996, p. 46), a Biblioteca da Faculdade Rudolf Steiner. Constam no acervo digital 66 dissertações, 16 teses e 97 artigos científicos, que podem ser acessados a partir do *site* da Biblioteca da FRS, utilizando o código de busca LBPW2021.

Nesse processo, a coleta do material acadêmico foi passo a passo revelando temas e assuntos da Educação proposta por Rudolf Steiner que possibilitaram a realização de análises e produção de gráficos que mostram sua recorrência e relevância para a comunidade científica.

Em relação aos artigos científicos publicados, primeiro movimento investigativo realizado no levantamento, as palavras-chave usadas nestes trabalhos permitiram a produção das seguintes informações.

Gráfico 1

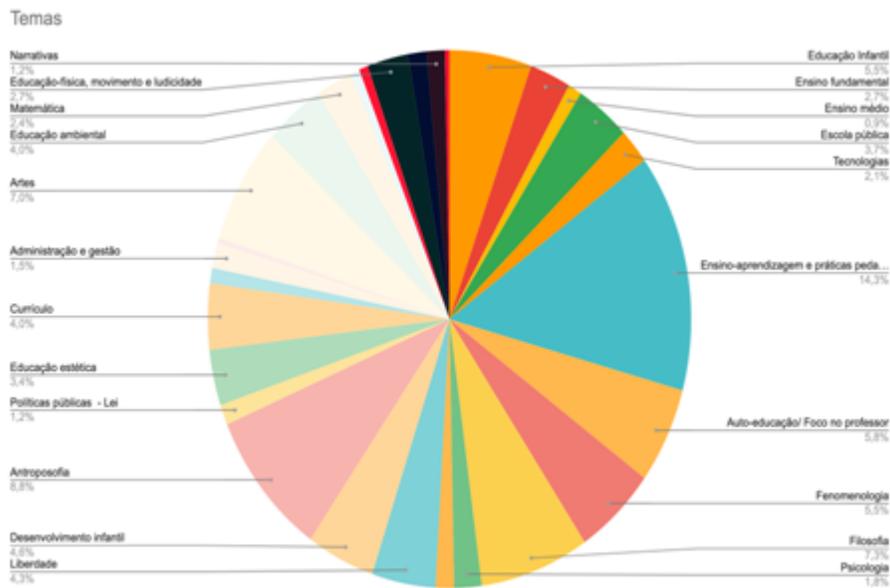


Fonte: As autoras.

Foram 144 palavras-chave encontradas nos 97 artigos pesquisados, com as quais é possível perceber que “Pedagogia Waldorf” se mostrou a palavra-chave mais usada, por 53 vezes, e que esta possibilita encontrar maior número de trabalhos, se comparada com “Rudolf Steiner”, usada 13 vezes, e “Antroposofia”, usada 9 vezes. Levando em consideração a pesquisa de levantamento bibliográfico, observamos que todos os trabalhos encontrados que citavam “Antroposofia” e “Rudolf Steiner”, no âmbito da educação, também citavam “Pedagogia Waldorf”, evidenciando esta última como a palavra-chave mais relevante na pesquisa. A quantidade de palavras-chaves que foram citadas apenas uma vez mostra como as ideias de Rudolf Steiner têm abrangência interdisciplinar e fazem diálogo com diversos temas.

Tendo em vista que o gráfico acima aborda os dados de maneira abrangente, organizamos os trabalhos – artigos, teses e dissertações – em 29 temas mais específicos e concentrados, como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 2



Fonte: As autoras.

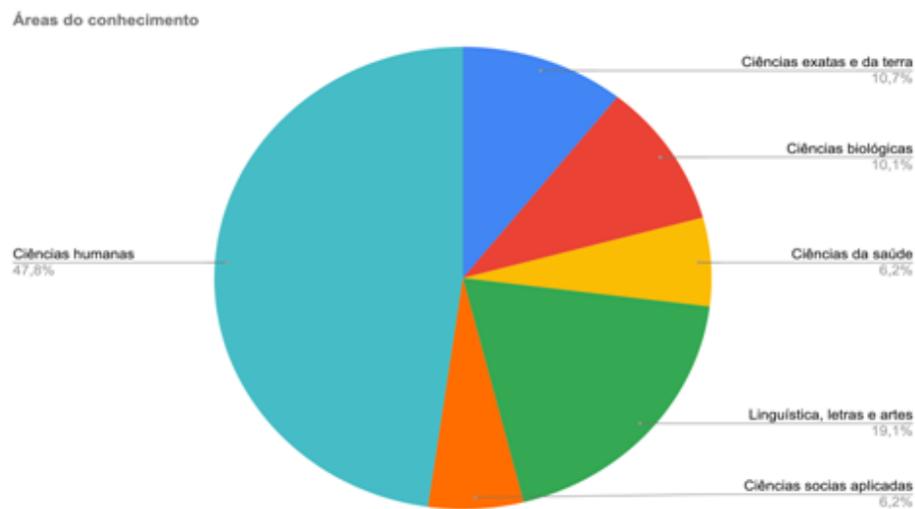
Obtivemos o maior número de trabalhos nos temas: “Ensino aprendizagem/práticas pedagógicas” (14,3%), “Antroposofia” (8,8%), “Filosofia” (7,3%), “Artes” (7%), “Autoeducação/Foco no professor” (5,8%), “Educação Infantil” (5,5%), “Fenomenologia” (5,5%), “Desenvolvimento Infantil” (4,6%), “Liberdade” (4,3%), “Educação Ambiental” (4%) e “Currículo” (4%). Observamos que a maioria dos trabalhos desenvolvidos academicamente trata de assuntos que refletem sobre o próprio ser humano; questões existenciais e filosóficas, artísticas, emocionais e subjetivas; reflexões sobre o ser da criança; sobre o desenvolvimento de metodologias que colocam a criança como protagonista do processo de educação e ainda do processo de autoeducação, da formação dos professores, sendo todos assuntos que a antroposofia propõe amplamente.

Vale, também, observar os assuntos menos recorrentes. Contamos com temas que, por mais que não tenham se destacado perante o todo, foram bem representados, como em “Educação Física, movimento e ludicidade” (2,7%) com nove trabalhos; “Matemática” (2,4%) com oito e “Gestão e Administração” (1,5%) com 5 publicações. É interessante notar, também, que existem 12 trabalhos (3,7%) que abordam a Pedagogia Waldorf no âmbito da escola pública, mostrando como ela pode atuar em espaços que beneficiam a população.

Observamos, ainda, a relação “Educação Infantil”, “Ensino Fundamental” “Ensino Médio”, cujas publicações representam, respectiva e decrescentemente, 5,5%, 2,7% e 0,9% de todo o acervo, ressaltando que há uma carência no desenvolvimento de pesquisa principalmente nos anos finais da Educação básica, o que pode, também, ser percebido nos assuntos que envolvem disciplinas, por exemplo nos trabalhos de “História”, constando apenas uma publicação, e nos de “Química” e “Geografia”, constando duas publicações cada. Evidenciam-se, portanto, áreas do conhecimento que necessitam de mais produções e diálogos.

Quanto à produção acadêmica conforme as Áreas do Conhecimento, tal como descritas pela CAPES, revela-se a predominância de publicações na área das Ciências Humanas (47,8%), Linguística, Letras e Artes (19,1%) e Ciências Exatas e da Terra (10,7%). Podemos observar um diálogo entre diversas áreas do conhecimento e a antroposofia com temáticas afins à educação.

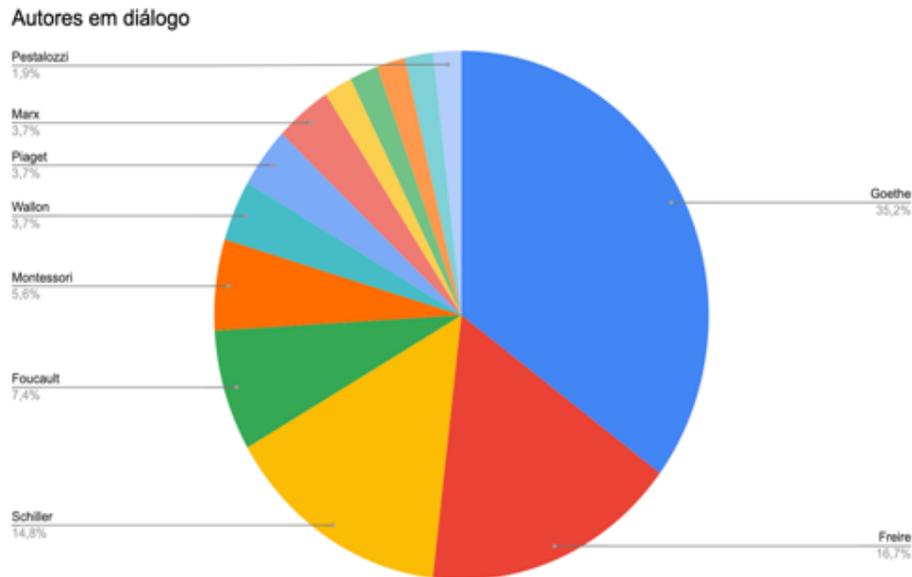
Gráfico 3



Fonte: As autoras.

Ainda observando os dados de todo o acervo, nos são revelados diálogos da Pedagogia de Rudolf Steiner com diversos autores de relevância na área da Educação, da Psicologia e da Filosofia, trabalhos estes que podem ser usados para pesquisa daqueles que se interessam por expandir o olhar para além do âmbito da antroposofia, articulando-a com outros pensamentos e cosmovisões.

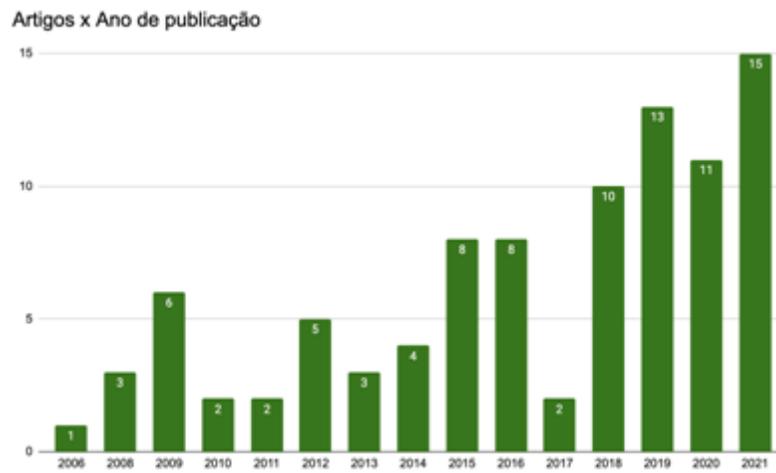
Gráfico 4



Fonte: As autoras.

Consideramos importante analisar as publicações de maneira cronológica. Nesse sentido, notamos que, ao longo dos últimos anos, houve um aumento gradual no interesse e no número de produções acadêmicas que abordam a perspectiva da Pedagogia Waldorf. É interessante observar que, nos anos de 2015 e 2016, houve significativa produção de artigos e, em 2017, notou-se uma queda, porém, no âmbito das Teses e Dissertações, constata-se um aumento notório nas publicações no ano de 2017. Podemos, também, verificar um acréscimo na quantidade de artigos a partir de 2019, ano de comemoração do centenário da Pedagogia Waldorf, coincidido com celebrações em vários âmbitos, com o início das atividades da Faculdade Rudolf Steiner (2018), a organização de seu primeiro congresso e lançamento de seu periódico científico, a *Revista Jataí*, o que pode ter fomentado a produção acadêmica.

Gráfico 5



Fonte: As autoras.

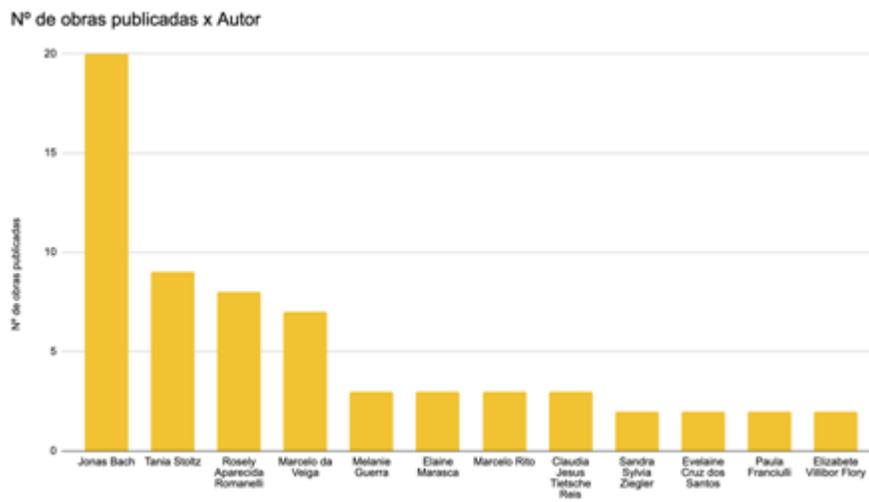
Gráfico 6



Fonte: As autoras.

Os autores nacionais que mais publicaram obras dentro do campo desta pesquisa são Jonas Bach Jr., com 20 textos, Tânia Stoltz com 9, Rosely Aparecida Romanelli com 8 e Marcelo da Veiga com 7 publicações. Muitas destas obras foram escritas em conjunto por Bach, Stoltz e Veiga.

Gráfico 7

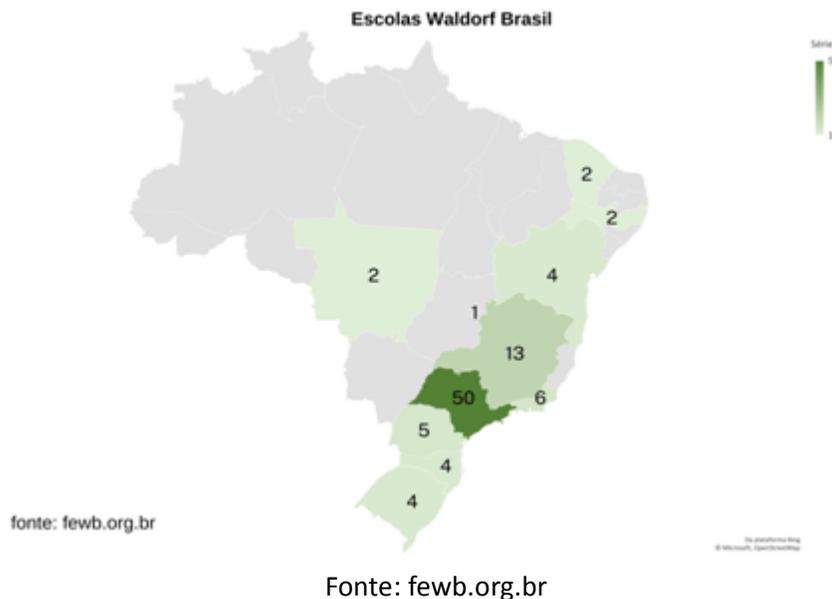


Fonte: As autoras.

Ao analisar o gráfico do número de publicações realizadas por localidade, vemos que a maioria delas se concentra na região Sudeste e Sul, não obstante temos obras distribuídas abrangendo, também, norte, nordeste e centro-oeste, revelando a presença das propostas de Rudolf Steiner em âmbito acadêmico por todo o país.

Ao compararmos o gráfico do mapa das produções acadêmicas pelo Brasil, com o das escolas Waldorf no Brasil, vemos que há predominância de produções acadêmicas nas localidades que mais concentram escolas, entretanto, mesmo em lugares em que não há escolas federadas Waldorf, revela-se interesse e faz-se estudo acerca da obra de Rudolf Steiner.

Figura 2



O estado de São Paulo apresenta o maior número de escolas Waldorf (50) e maior número de publicações acadêmicas (62); Minas Gerais conta com 13 escolas e 12 publicações; Mato Grosso tem 2 escolas Waldorf e 10 publicações; Paraná conta com 5 escolas e 22 obras; Santa Catarina possui 4 escolas e 18 obras; Rio Grande do Sul tem 4 escolas e 10 publicações e a Bahia possui 4 escolas Waldorf e 4 publicações. É comum, também, que alguns autores que residem em outros estados publiquem artigos em revistas de outra localidade, ou que o mesmo autor publique repetidas vezes no mesmo estado, o que poderia explicar não ser tão direta a relação escolas e publicações.

2. Experiência da Iniciação Científica

A iniciação científica começou com a elaboração do projeto da pesquisa e o estabelecimento do recorte: âmbito nacional e obras publicadas nos últimos 20 anos. Para chegar a esse consenso, tivemos ajuda da bibliotecária da FRS. Ela também colaborou com a pesquisa oferecendo uma lista de 100 periódicos acadêmicos da área da educação, os quais foram o ponto de partida para a pesquisa de artigos, com as palavras-chave “Pedagogia Waldorf”, “Antroposofia” e “Rudolf Steiner”. Esta parte do processo foi feita rapidamente, pois foram poucas revistas que davam resultados da busca, sendo que dessas 100 revistas foram encontrados, em 11 dias, 21 artigos. Todos os artigos foram salvos no computador para, posteriormente, serem inseridos no *site* da biblioteca, na plataforma Pergamun, processo que também foi ensinado pela bibliotecária. Nesse primeiro momento de busca, já foi possível ter um vislumbre de temas mais relevantes e autores mais ativos na produção acadêmica. Alguns dos *sites* de periódicos digitais não carregavam a página, tinham uma resposta de “erro”, o que impossibilitou a consulta, e foi nesse âmbito do digital e de “falhas de sistema” onde se teve mais desafios a encarar, sendo necessário buscar soluções e ajuda. Nesse momento, quando a bibliotecária fornece o login e apresenta o passo a passo para o cadastro das obras na plataforma Pergamun da FRS, criamos o código LBPW2021 (Levantamento Bibliográfico Pedagogia Waldorf 2021) e então é iniciado o cadastro dos trabalhos, sendo necessário escrever os dados e informações, resumos e palavras-chave de cada um deles, um processo no qual foi necessário cuidado, atenção e repetição de procedimentos.

Durante a realização dos cadastros, fez-se necessário realizar a busca na biblioteca da FRS usando o código “LBPW2021” para averiguar se as obras estavam entrando no acervo, porém, ao pesquisar, nada estava registrado, nem dentro do acesso ao Pergamun, nem pelo *site* da biblioteca aberto ao público, o que causou insegurança quanto à realização e efetivação do trabalho. Então, foi necessário buscar suporte para entender o problema, no caso foram encontradas duas soluções: entrar no *site* da biblioteca por um Browser (navegador) diferente ou

guia anônima; utilizar os filtros de busca no campo “Buscar por” selecionar a opção “Assunto”, sempre utilizando, na barra de pesquisa, o código “LBPW2021”, assim foi sendo possível averiguar as obras inseridas. Esse suporte tecnológico nos foi oferecido pela bibliotecária e pelo setor de TI da FRS.

Concomitantemente ao cadastro dos arquivos já encontrados, a pesquisa pelas obras continuava no portal de artigos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Plataforma Sucupira e Qualis. Assim, investigamos mais periódicos e muitos artigos pertinentes à área da Educação e à Pedagogia Waldorf. Ainda no processo de busca pelos artigos, foram encontradas, também, publicações em anais de congressos, e, num caso específico, achamos uma revista digital na qual todos os artigos se localizavam no mesmo PDF, foi feita então a busca pelo artigo cujo tema dialogava com a Pedagogia Waldorf, aferiu-se o número de páginas onde começava e terminava e, então, utilizando o *site* ILovePDF, foi extraído o arquivo de nossa demanda; assim, o que antes estava no meio de um todo tornou-se um todo em si, sendo agora acessível de maneira mais direta pela biblioteca da FRS. Esse processo foi importante, pois foi necessário usar dos mesmos procedimentos para extrair e organizar separadamente os artigos publicados na revista *Jataí*. Se pensarmos que uma pesquisa acadêmica pode partir da busca pelas palavras-chave de acordo com o tema de desejo, é muito mais útil à pesquisa um trabalho avulso, por ser cadastrado com as palavras pertinentes ao tema específico.

Concluída a pesquisa pelos artigos, observando os autores de cada um, partiu-se para investigar no Lattes CNPq por suas obras que estabeleciam diálogo com a Pedagogia Waldorf. Alguns trabalhos foram selecionados, porém, tendo em vista o próximo passo da pesquisa, que foi pelo Google Acadêmico, CAPES e da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) nos quais se encontram as mesmas obras, não pareceu ser um passo assim tão necessário, entretanto, a estratégia de buscar trabalhos seguindo o rastro dos autores é válida e importante ao pesquisador.

Seguindo na pesquisa das Teses e Dissertações, além dos *sites* de busca supracitados, observando a predominância de publicações no sul e sudeste do país, foi realizada a busca em acervos das principais

universidades dessas regiões. Infelizmente, algumas instituições de ensino não disponibilizam seus acervos de maneira aberta ao público. Fato interessante na pesquisa pelo Google Acadêmico, CAPES e *sites* de universidades é que, muitas vezes, alguns dos trabalhos que surgiam nos resultados da busca não se alinhavam com nossa pesquisa, o que era percebido pelo próprio título, resumo ou palavras-chave, assim, encontravam-se obras que tratavam sobre educação, mas sem estar em diálogo com a Pedagogia Waldorf, e outras estavam dentro do tema da antroposofia, mas em diálogo com outra área do conhecimento específica, como arquitetura, medicina ou agricultura, além de obras internacionais ou TCCs que não entraram em nosso recorte. Portanto, foi necessária bastante atenção para selecionar as bibliografias pertinentes. Essas descobertas nos sugeriram possibilidades de ampliar o acervo em trabalhos investigativos futuros.

Já no processo de cadastro das Teses e Dissertações no Pergamum, apresentou-se outro desafio com a plataforma, pois aconteceu de, em um dia, averiguar que havia uma quantidade que estava presente no acervo, no dia seguinte essa quantidade estar menor do que antes e em outro dia ainda “desaparecerem” todos os pdfs que haviam sido inseridos. Novamente foi necessária a ajuda da bibliotecária e do TI para entendermos o problema. Fez-se importante uma pausa no processo de cadastro, porém esse momento foi aproveitado para realizar a edição das publicações feitas na *Revista Jataí* em arquivos avulsos em PDF. Também foi aproveitado para continuar a pesquisa de teses e dissertações, porém salvando os arquivos em *drive* para, posteriormente, efetivar o cadastro. Durante esse processo, que implicou algumas questões emocionais, lembrou-se das palavras de Goethe:

[...] é preciso prestar muita atenção para não tirar conclusões precipitadas de experimentos - pois 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, ou seja lá como se possa chamar toda a tropa com seu

séquito - todos estão na retaguarda e assaltam de improviso tanto o ativo cidadão do mundo quanto o observador tranquilo, aparentemente a salvo de qualquer paixão (GOETHE, 2012, p. 59).

Percebendo, assim, os próprios inimigos interiores como maior desafio do pesquisador, refletiu-se sobre as expectativas e perfeccionismos, necessidades de controle, impaciência entre outros desafios já supracitados, que trouxeram oportunidade de desenvolver paciência, resiliência e confiança no processo e na equipe. Logo, o problema com o Pergamum foi resolvido e tudo o que era inserido constava nos resultados de busca. Não obstante a superação dos obstáculos e sucesso final, é preciso levar em consideração que, muitas vezes, os sistemas, *sites* e bancos de dados digitais não têm uma interface ou *software* intuitivos e de fácil ou simples acesso ao usuário, se comparados aos *sites* de busca e redes sociais amplamente difundidos atualmente. A qualidade da experiência da pesquisa do acadêmico também passa pela estrutura que o meio digital oferece. Pode parecer fortuito, mas muitas falhas de sistema podem causar insegurança e frustração, trazendo um desânimo e até desistência para o processo de pesquisa. O acesso à informação deve ser cada dia mais facilitado ao estudante/pesquisador. Levando em consideração esse percurso que foi desbravado, reconhecemos que este levantamento vai trazer muito mais facilidade e acessibilidade aos estudantes.

Já havendo algumas obras relacionadas à nossa pesquisa presentes no acervo da FRS, foi apenas incluído o código LBPW2021 dentro do cadastro.

Com o acervo concluído com todas as obras inseridas na Biblioteca da FRS, partiu-se para a fase da realização da análise dos dados e a elaboração dos gráficos. Fez-se, então, uma revisão de trabalho por trabalho, utilizando planilhas para organizar os dados (como ano, região, autores etc.) e para elaborar os gráficos. No processo de revisão do cadastro de cada obra, foram feitas correções de diagramação e/ou de digitação.

Com a realização da pesquisa e do acervo concluídos, começamos a divulgar os resultados no II Congresso Internacional da Faculdade Rudolf Steiner: Meio Ambiente e Educação, em apresentações em sala

de aula na FRS e em um vídeo educativo disponível no Youtube com o título “Acervo: Educação em diálogo com Rudolf Steiner – Como Consultar”, o qual qualquer pessoa pode acessar e obter o passo a passo para realizar a pesquisa no acervo LBPW2021. Nessas ocasiões, a resposta dos alunos foi muito positiva, engajada e de agradecimentos pelo trabalho feito, deste modo percebemos a colaboração que este projeto proporciona ao aproximar pesquisadores e produções, assim concretizando os objetivos de estimular a pesquisa, as produções e ampliar o conhecimento no âmbito da educação e Pedagogia Waldorf.

Considerações Finais

Nas obras do acervo LBPW2021, vê-se que a Pedagogia Waldorf é frequentemente apresentada como uma pedagogia viva, integrativa e holística, como uma educação integral do ser humano, tanto da criança como do professor, integra pensar, sentir e querer, e além das esferas cognitivas, sensível artística e espiritual, é ainda relevante, atuante e necessária em âmbito social. Assim, é uma abordagem com potencial para atualizar a educação, tornando-a mais humana e significativa para os educandos, bem como para os docentes. Tendo em vista sua abrangência, está alinhada aos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (UNESCO, 1996). Portanto, é merecido que esses trabalhos estejam disponíveis de maneira acessível e pública a todos que se debruçam sobre o tema da Educação e reconhecem seu valor perante o desenvolvimento humano. O resultado desta pesquisa, desse modo, traz benefícios não só para a Faculdade Rudolf Steiner e seus discentes, como enriquece o patrimônio cultural e intelectual brasileiro. Além da reunião das obras, a edição de artigos da *Revista Jataí* e outras revistas em PDFs avulsos, com ensejo de trazer mais acessibilidade e, também, todos os dados, gráficos e informações presentes neste artigo, podem corroborar e fomentar futuras pesquisas na área.

É fundamental realçar a importância do apoio e compromisso da Faculdade Rudolf Steiner a partir do NUPEX (Núcleo de Pesquisa e Extensão), bem como do Instituto Mahle para realização dessa iniciação científica oferecendo oportunidade de bolsa, a fim de investir na pesquisa e na produção acadêmica, de modo a valorizar a perspectiva de Rudolf Steiner e favorecer a amplitude de acesso. Esta realização implica benefícios que perdurarão em longo prazo, podendo fomentar outras pesquisas e possibilitar que mais pessoas conheçam a educação antroposófica. Nada disso seria possível sem todo suporte e solícita presença da professora orientadora Maria Auxiliadora Fontana Baseio, a partir de seus apontamentos e direcionamentos; e ainda com a cooperação e auxílio da bibliotecária Vivian Riquena e do suporte de TI, Geilson Lucas Dervage, pessoas que contribuíram e favoreceram que esta pesquisa se realizasse com sucesso.

Imbuídas de ânimo e gratidão para com a pesquisa e aspirando para que ela possa ampliar seus raios de ação ainda mais, almejamos que o projeto de iniciação científica possa estender-se para a educação em âmbito internacional, com o recorte para os idiomas inglês, espanhol e alemão, levando em consideração que ainda há muitos temas a coletar, e, posteriormente, expanda para outras áreas do saber, intensificando, assim, acesso ao conhecimento, possibilitando mais referências e aprofundamento na e para a produção acadêmica.

Referências

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1996.

GOETHE, J. W. V. *Ensaio científico: uma metodologia para o estudo da natureza*. São Paulo: Barany Editora; Ad Verbum Editorial, 2012.

MATTAR, João. RAMOS, Daniela. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. São Paulo: Edições 70, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

Os contos de fada e o sagrado: uma abordagem para a educação infantil

Anna Carolina de Moraes Ducheski Olimpio*

* Formada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e em Pedagogia pelo curso de Pedagogia para Liberdade. Especialista em Educação Infantil Waldorf pela Faculdade Rudolf Steiner. Ex-Jardineira, atualmente é Professora de Língua Inglesa na Escola Waldorf Berta e Emil Molt (EWBEM).

Resumo

O artigo estabelece diálogos entre diferentes abordagens sobre o tema do conto de fada, cujo objetivo é demonstrar a ligação desses pontos de vista com os aspectos humanos e humanizadores que este gênero carrega, como a própria linguagem e as imagens arquetípicas ancestrais que nos permitem enxergar o conto de fada como sendo algo sagrado, além de simbólico imagético. Com este intuito, estabeleceu-se uma pesquisa bibliográfica que correlaciona e aproxima visões filosóficas, psicológicas e antroposóficas a respeito das narrativas e da narração na educação infantil, ampliando o olhar dos educadores contadores de histórias quanto à sua própria relação com os contos de fada autênticos e a forma de transmiti-los para crianças pequenas em pleno processo de desenvolvimento. Constatou-se, a partir das diversas referências, a importância dos contos de fada como nutriente psíquico, no âmbito da psicologia analítica, tal qual alimento anímico no contexto antroposófico, capaz de nutrir todo e qualquer ser humano fazendo-se essencial assim como o leite materno para a criança na primeira infância. Destacou-se, também, o significativo papel do educador-contador na criação de vínculos com as crianças e no apoio à sua formação, desde a escolha dos contos a serem narrados, passando pelo cultivo interior das imagens contidas no conto escolhido, durante a ambientação, chegando até a contação em si, que é feita de coração para coração como um presente sagrado que precisa ser entregue ritualisticamente.

Palavras-chave: Conto de fada; Contação de história; Antroposofia; Sagrado; Psicologia analítica; Primeiro setênio.

Abstract

The article establishes dialogues among different approaches about the theme of fairy tale, which the objective is to demonstrate the connection of this point of view with the human and humanizing aspects carried by this genre, such as the language itself and the ancestral archetypal images. It allows us to affirm the fairy tale as sacred, as well as a symbolic imagery. In order to provide that, bibliographic research was established correlating and approximating some philosophical, psychological and anthroposophical points of view about narratives and narration in early childhood education, enlarging the view of storytelling educators regarding their own relationship with authentic fairy tales and how to transmit them to young children in full development process. It can be seen that, from several references, the importance of fairy tales as a psychic nutrient in the scope of analytical psychology is verified, as well as soul nourishment in the anthroposophical context, capable of nourishing each and every human being, becoming essential as well as mother's milk for the child in early childhood. The significant role of the storyteller-educator in creating bonds with children and supporting their development was also highlighted, from the choice of the story to be narrated, through the inner cultivation of the images contained in the chosen tale, during the preparation of the environment, until the telling itself, which must be told from heart to heart as a sacred gift delivered in a ritualistic way.

Keywords: Fairy tales; Storytelling; Anthroposophy; Sacred; Analytical Psychology; Early Childhood.

Introdução

Este artigo traz um diálogo entre filosofia, psicologia analítica e antroposofia, demonstrando que os contos de fada são narrativas profundas, simbólicas e essenciais ao desenvolvimento humano. Muito além de meras “histórias para criança dormir”, possuem “poderes mágicos” que podem e devem ser considerados sagrados. A partir deste olhar, sustentamos que todo ato de contação deve ser cuidadosamente pensado, sentido e vivenciado por qualquer educador que busque sua autoeducação e se comprometa com um apoio saudável e respeitoso ao desenvolvimento de suas crianças.

Para tanto, o estudo que deu origem a este artigo, discute e relaciona pensamentos, por meio de pesquisa bibliográfica, apontando argumentos filosóficos e psicológicos, como os de Mircea Eliade, Hannah Arendt, Georges Gusdorf, Walter Benjamin, Clarissa Pinkola Estés e Marie-Louise von Franz, que podem, de alguma maneira, estabelecer diálogo com a Ciência Espiritual de Rudolf Steiner no que se refere ao tema conto de fada. Vale-se, também, de ideias de outros autores que abordam este assunto sob o ponto de vista antroposófico, como Daniel Udo de Haes, Nancy Mellon, Susan Perrow e Sueli Passerini.

Além do já destacado, acreditamos que pode ser bastante significativo para o ato pedagógico salutar, dialógico e acalentador, que o educador compreenda o sagrado no contato com o conto de fada e a ritualização dos procedimentos ao narrá-lo para crianças de primeiro setênio¹, desde a escolha da história à contação *per se*, não só dentro de uma escola Waldorf, pois esta compreensão pode ampliar os olhares para o conhecimento ancestral, sua simbologia arquetípica e sua atuação psíquica e anímica.

1. Os contos de fada e a ancestralidade humana

Atualmente, há diversas linhas de pesquisas acadêmicas com diferentes pontos de vista sobre a origem dos contos de fada. Com o

¹ Termo antroposófico para compreensão das fases de desenvolvimento humano de 7 em 7 anos.

intuito de analisá-los e interpretá-los, encontram-se facilmente referências de estudos com perspectivas históricas, sociológicas, mitológicas, filológicas, literárias, pedagógicas e psicológicas. Neste artigo, traçamos paralelos entre algumas dessas diferentes concepções sobre o tema que possam convergir com os preceitos antroposóficos sobre o assunto, encontrados em *Os Contos de Fadas: sua poesia e sua interpretação*, de Rudolf Steiner (2014).

Para tanto, usaremos aqui o termo “humano” no sentido mais amplo e profundo possível da palavra, como adjetivo daquilo que se relaciona aos seres desta espécie como entidades dotadas de capacidade inteligível, de compreensão e racionalização do mundo e de si mesmos. Além disso, também como seres sensíveis e empáticos, capazes de amar, de se expressar por meio das mais diversas formas de linguagens articuladas, pelas quais compreendem o “outro” como algo externo a si e o “eu” como algo interno que o individualiza. Ademais, pela comunicação, intrinsecamente humana, expõe sentimentos, sensações e emoções próprias e alheias, em intercâmbio com seu entorno.

1.1 Origens na tradição oral e aspectos constitutivos dos contos de fada

O termo “conto de fada” possui uma grande variedade de definições a partir de diferentes perspectivas. Partimos do princípio de que essas narrativas, além de curtas, estruturam-se a partir de um cenário “genérico” e atemporal demarcado pela expressão típica da contação de histórias: “Era uma vez... onde foi, onde não foi?”, e no qual um protagonista humano, herói ou heroína, enfrenta uma aventura ou desventura (peculiar, inusitada ou mágica), que será uma provação, repleta de percalços, para o despertar de suas forças interiores ou mesmo de sua felicidade eterna.

O conto maravilhoso também pode ser compreendido de acordo com os princípios acima descritos, no entanto, diferem na essência de suas questões motivacionais. Nas palavras de Coelho, em *O conto de fadas: símbolo, mito, arquétipos* (2012, l.989-993), o conto maravilhoso “gira em torno de uma problemática material/ social/ sensorial - busca

de riquezas; a conquista de poder; a satisfação do corpo -, ligada basicamente à realização socioeconômica do indivíduo em seu meio”, já o conto de fada “gira em torno de uma problemática espiritual/ ética/ existencial, ligada à realização interior do indivíduo, basicamente por intermédio do Amor”.

Os contos de fada e os mitos aproximam-se e afastam-se numa linha muito tênue, como aponta Eliade em seu texto *Os mitos e os contos de fadas* (1972, p.140): “Os mitos são frequentemente misturados aos contos [...] ou, então, aquilo que se reveste do prestígio de mito em uma tribo será apenas um simples conto na tribo vizinha”. Apesar de ambos possuírem certa proximidade quanto às suas origens e aos seus elementos narrativos no âmbito do mágico e do maravilhoso, há diferenças importantes entre eles, apontadas por Franz em *A interpretação dos contos de fada*:

Os contos de fada são como o mar, e as sagas e os mitos são como ondas desse mar; um conto surge como um mito, e depois afunda novamente para ser um conto de fada. Aqui novamente chegamos à mesma conclusão: os contos de fada espelham a estrutura mais simples, mas também a mais básica – o esqueleto – da psique (FRANZ, 2020, p.33).

Em ambas as narrativas (mitos e contos de fada), uma personagem auxiliar “enviada dos céus” surge para ajudar o protagonista apontando caminhos em sua jornada. Nas mitologias, essa ajuda vem diretamente do divino e apresenta-se em diferentes roupagens que os deuses podem vestir-se de acordo com cada cultura. Todavia, nos contos de fada, esse auxílio vem de animais, de outros seres humanos ou mesmo de divindades “menores”, seres sobrenaturais semidivinos ligados à natureza e aos quatro elementos.

Mesmo com seu aspecto familiar e ingênuo, os contos de fada geraram, durante séculos, e ainda geram, muitas polêmicas quanto ao seu caráter de “histórias infantis”, e, por isso, sofreram muitas modificações, inconscientes ou propositais, ao longo do tempo. Contudo, há um consenso quanto ao assunto: até meados do século XVII, os contos de fada eram dedicados aos adultos, uma vez que o conceito de infância

como conhecemos hoje ainda não existia. Sobre este aspecto de endereçamento à criança na atualidade, von Franz declara em *A sombra e o mal nos contos de fada* (2002) que:

O fato de que agora estejam relegados às crianças revela uma atitude típica - que eu diria define nossa civilização - segundo a qual o material arquetípico é encarado como algo infantil. Se essa teoria a respeito de sua origem é verdadeira, os contos de fada refletem a estrutura psicológica elementar do homem muito mais do que os mitos e as produções literárias (FRANZ, 2002, p.20).

Historicamente, os saberes populares eram transmitidos por via oral, de uma linhagem a outra, desde os primórdios da humanidade, e foi assim que, por meio das mais diversas narrativas, todos os tipos de ensinamentos foram compartilhados por sábios(as) contadores(as) de histórias. De acordo com Coelho (2012):

Essas narrativas ancestrais - contadas nos serões familiares ou “ao pé do fogo” [...] mais do que mero entretenimento, eram valiosos meios transmissores dos valores de base dos grupos sociais, transmitidos de geração em geração, consolidando-se, assim, o sistema de comportamentos consagrados pelo grupo (COELHO, 2012, l.1279).

Após o advento da prensa móvel, na metade do século XV, e a reprodução facilitada de livros, que se expandiu rapidamente da Europa para o mundo, os saberes considerados importantes foram sendo, aos poucos, registrados graficamente, reduzindo, cada vez mais, a necessidade da memorização de seus conteúdos por aqueles que os transmitiam. Desta forma, a relevância dos contadores de histórias diminuiu na maioria das sociedades consideradas civilizadas e tecnologicamente desenvolvidas.

Contudo, foi somente no século XVII que os autores franceses Charles Perrault e Madame d'Aulnoy ficaram conhecidos por recuperar e modificar contos populares da tradição oral tornando-os palatáveis ao seu público de destino. Ambos fizeram enorme sucesso com suas

publicações e desafiaram a rígida opinião religiosa preponderante à época. Perrault, com o livro para crianças *Contos ou Histórias dos tempos idos* (ou *Contos da Mamãe Gansa*), passou, mais tarde, a ser reconhecido como “pai da literatura infantil”. Já Madame d’Aulnoy, com contos para adultos que refletiam a vida da corte francesa seiscentista, nomeou sua primeira obra em 1697, como *Les Conte des Fées*, que acabou cunhando o próprio termo que define o gênero hoje como “conto de fada”.

Mais tarde, em plena efervescência de transformações vigentes no século XIX, “surgem, também, as ‘escavações’ na memória popular, nacional; difundem-se as pesquisas narrativas populares e folclóricas” (COELHO, 2012, l.217). Historiadores, mitólogos e folcloristas de todo o mundo empreendem buscas “arqueológicas” e obtêm como resultado a criação de diversas relíquias antológicas advindas das narrativas orais, a fim de preservar sua existência, pois tratavam-se de riquíssimas fontes de sabedorias das mais diversas culturas e tradições, “com base nas quais cada nação empenhava-se em descobrir suas verdadeiras raízes nacionais”, nas palavras de Coelho (2012, l.219).

Encorajados por este espírito de busca por uma identidade nacional, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm resgataram, por vilarejos na Alemanha, narrativas populares que tinham como fonte a tradição oral alemã vigente no período (mesmo que advindas de outras origens). A partir dessas histórias recolhidas, contadas por aldeãs anciãs, os irmãos fizeram um importantíssimo resgate de contos populares “publicados avulsamente entre 1812 e 1822, [que] posteriormente foram reunidos no volume *Contos de Fadas para Crianças e Adultos* (hoje conhecidos como Contos de Grimm)”, conforme a pesquisa de Coelho (2012, l.160). A princípio, esses registros eram feitos por eles com muito cuidado na tentativa de manter ao máximo a fidelidade aos seus aspectos mais ancestrais, fato que, com o tempo, deixou de ser um princípio em suas novas publicações. Os irmãos acabaram por fazer o mesmo que criticaram em Perrault, modificando e suavizando muitos dos contos recolhidos já na sua segunda edição publicada da coletânea.

Com o passar dos anos, estudos a respeito de um ancestral comum a essas narrativas orais foram mostrando a incrível semelhança entre o que é tipicamente essencial nas raízes desses contos e mitos coletados em diferentes lugares e culturas, uma essência humana e

humanizadora. Segundo von Franz (2002, p.21), “o conto de fada, porém, pode migrar melhor, pois é tão elementar e tão reduzido aos seus elementos estruturais básicos que faz sentido para qualquer um”.

1.2 A linguagem e as narrativas orais como condição humana e humanizadora

Uma das estratégias humanas mais comuns para a compreensão de si e do outro é o uso da linguagem. A criança de primeiro setênio, de acordo com Passerini em *O fio de Ariadne: um caminho para a narração de histórias* (2015), faz uso da palavra para reconhecimento próprio e do mundo, reproduzindo simbolicamente em sua vivência a imagem bíblica da criação: “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio com Deus. Tudo foi feito por ele; e nada do que tem sido feito, foi feito sem ele.” (JOÃO 1:1-4).

Semelhante a um pequeno Adão, a criança vive em um Éden simbólico e confia plenamente que o mundo é bom, por estar completamente amalgamada ao seu redor, imersa em seu próprio paraíso particular, assim como estava fisicamente acolhida pelas águas do útero da mãe logo que adentrou ao mundo terreno. Ao superar os seus primeiros desafios de desenvolvimento, começa a transitar pela ponte que une o externo ao interno e vai se construindo, ao mesmo tempo que vai separando lentamente o que se define como seu exterior e o que a constitui a partir de seu interior, intercambiando-se com o mundo em um ciclo sem fim, como na imagem de uma lemniscata (∞).

Durante seu processo de desenvolvimento, a criança revive todas as etapas de desenvolvimento sociocultural da própria humanidade, passando pelas fases indissociáveis: andar, falar e pensar - descritas por Steiner (2017) como a base da atividade lúdica que simboliza e dá significado à essência humana. Ao se colocar no mundo e diante dele, a criança interage com o universo ao seu redor e vai, aos poucos, estruturando sua base ético-moral, seus hábitos, valores e costumes.

Em linhas diferentes que se complementam, Gusdorf (1977) compreende a comunicação como ponto de encontro entre o “eu” e o

“outro” com a finalidade de conceber e compartilhar o mundo, conectando signos e significados, pois é com o intuito de se fazer entender e para compreender o ambiente à sua volta que o indivíduo se comunica. Para ele, a linguagem é como uma senha de acesso ao âmbito do que é tipicamente humano, pois a palavra tem papel não só como um aspecto orgânico, mas também do intelecto e do espírito, aspectos que definem a essência da humanidade. Podemos, portanto, compreender a linguagem como o próprio cerne da humanização.

Por isso, ouvir histórias pode ser uma fonte humanizadora capaz de auxiliar no processo de desenvolvimento do pensar cognitivo da criança, e, portanto, da criação de um espaço imaginativo interior inerente ao humano. Segundo Passerini (2015), as crianças fazem essa conexão naturalmente com imagens que as nutrem:

Para qualquer criança, ouvir contos de fada seria como um retorno a um país de origem, país em que se situa o berço da humanidade. Os conteúdos dos contos de fada são próprios para os pequenos. Sua importância está na condição de sementes que, lançadas na alma, produzirão sentimentos, ideias, ideais. Ao se tornarem adultas, enfrentando as dúvidas e dificuldades da vida, tais pessoas poderão resgatar, conscientemente ou não, a força de suas verdades (PASSERINI, 2015, p.105).

A linguagem e a contação de histórias são as principais ferramentas humanas para compreensão de si e estruturação do mundo. A primeira, como forma de expressão única e inerente ao humano, é uma ferramenta de identidade e desenvolvimento dos indivíduos que a utilizam. A segunda, como fenômeno narrativo primordial no desenvolvimento sociocultural da espécie refere-se à transmissão de sabedorias ancestrais. Por se tratar de um alimento anímico imprescindível, o conto de fada pode ser considerado como sagrado e, portanto, deve ser adequadamente ofertado por todo e qualquer educador, que como ente dotado de linguagem, é por si só um contador de histórias nato.

2. A atuação sagrada e nutridora dos contos de fada

A palavra “sagrado” tem sua origem no latim *sacrum*, referindo-se àquilo que é relativo aos deuses. Usamos, neste artigo, este termo como um adjetivo daquilo que inspira respeito e veneração, para além de crenças religiosas, constituindo a ideia de algo que, apesar de simples, natural, cíclico e essencialmente ligado ao que é terreno, advém de esferas imateriais, sobrenaturais, sublimes e até místicas. Portanto, deve ser tratado como tal, possibilitando sua ritualização cotidiana para que esta manifestação tenha como consequência uma conexão do ser humano com o Cosmos e com o divino.

Em *O sagrado e o profano* (2019), Eliade nos apoia na busca por uma visão mais ampla do sagrado ao identificar uma grande sacralidade nos humanos primevos, o que nos leva ao encontro do sagrado na vivência infantil a partir da ideia de Steiner (1991, p.13) para quem “há um notável paralelismo entre o que se passa na evolução do indivíduo e o que impera na evolução da Humanidade”. Segundo Passerini (2015), este conceito da recapitulação demonstra que o indivíduo, em sua trajetória biográfica pessoal (ontogênese), faz um espelhamento do desenvolvimento humano coletivo (filogênese).

Eliade (2019) reconhece a importância da sacralização como uma realidade intrínseca e estruturante para o ser humano ancestral das mais diversas culturas, quase como uma religião, porém, não como um dogma, mas com o sentido de religar-se ao divino. Para esclarecer sua teoria, ele afirma que:

O sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no Mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história [...] Os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmos e, conseqüentemente, interessam não só ao filósofo mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana (ELIADE, 2019, p.20).

Esse ser humano primevo, chamado por Eliade (2019) de “*homo religiosus*”, dependia dessa conexão com o cósmico e o sobrenatural para alicerçar-se no mundo terreno, para estruturar-se, ele também, como um ser criador e transformador na Terra. Ligar-se ao Cosmos por meio de ritos conectados aos ciclos da natureza, assim como do compartilhamento de sonhos e de contos, fundamentou, para esses seres humanos ancestrais, raízes importantes da compreensão de espaço, tempo e realidade que temos até hoje. Observa-se nas crianças pequenas, se olharmos atentamente, essa mesma ânsia pelos ritos, histórias e suas repetições.

Para este ser humano naturalmente conectado ao celestial, os ritos transcendentais de ligação com o divino lhe proporcionavam um contato com o “eterno presente do acontecimento mítico”, (ELIADE, 2019, p.79), em que o tempo sagrado e indestrutível lhe alimenta e dá forças para enfrentar o tempo ordinário e profano dos acontecimentos históricos e cronológicos. O autor ainda afirma, no mesmo parágrafo, que “a ‘origem’ das realidades e da própria Vida é religiosa”.

Da mesma forma que o ser humano primevo faz seu caminho de evolução ainda conectado à natureza à sua volta e às suas origens espirituais, podemos dizer que a criança pequena, em seu espelhamento individual deste desenvolvimento coletivo, ergue-se e dá seus primeiros passos ainda conectado ao todo e vai, aos poucos, descobrindo-se e deixando suas marcas no mundo material, em plena conexão com a natureza, o planeta, a vida terrestre e, ao mesmo tempo, com a essência espiritual do Cosmos.

2.1 A autenticidade dos contos de fada como verdades espirituais

Os contos de fada em geral podem ser considerados como uma excelente ferramenta pedagógica, porém, para além de obras literárias e didáticas, aqueles que contêm verdades ancestrais arquetípicas possuem uma atuação muito mais profunda, e, portanto, sagrada no desenvolvimento infantil. Por essa razão, todo ser humano reconhece e

se encanta com essas narrativas autênticas, identificando nelas, inconscientemente, verdades afins à sua própria alma e ancestralidade.

Para Steiner (2014, p.11), esses contos de fada autênticos possuem sua fonte nas profundezas da alma humana e é de lá que brota a verdadeira poesia dos contos de fada “algo mágico, originário de todos os séculos do desenvolvimento da humanidade”. Segundo ele, só é possível acessar uma pequena luz de compreensão sobre o tema a partir de um estudo de observação fenomenológica goethiana, no qual, ao pesquisador, seria possível chegar “apenas à margem de um mundo onde vêm ao seu encontro processos espirituais que partem do inconsciente profundo” (STEINER, 2014, p.16).

Na definição dessas verdades primordiais encontradas nas imagens dos contos de fada autênticos, é possível traçar paralelos entre a visão antroposófica e a psicologia analítica junguiana. Conforme afirma von Franz (2020, p.9), “contos de fada são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo [...], pois eles representam os arquétipos na sua forma mais simples, plena e concisa”. Para ela, a potencialidade das imagens arquetípicas guarda elementos essenciais e estruturantes da psique de todo e qualquer ser humano.

Essa visão de que os contos de fada portam imagens arquetípicas ancestrais que falam, sobre e diretamente, à psique humana pode ser considerada como um consenso entre a antroposofia e a psicologia analítica. Para Jung (2002), a fonte deste arsenal simbólico vive no inconsciente coletivo, para Steiner (2014), nas profundezas da alma. Ambos afirmam que o conto de fada possui uma consciência adormecida, tão intrínseca ao humano que é capaz de acessar toda nossa ancestralidade em vivências simbólicas.

Segundo Steiner (2014), os contos de fada autênticos representam a essência arquetípica da condição humana, que se repete em espiral nas profundezas da alma quando sonhamos. Por sua atuação primordial e elementar, ecoam em nossas almas e nos auxiliam em nossa própria jornada heroica de vida, não somente em situações específicas da vida, mas como vivências da alma humana tão profundas e ancestrais, que são, ao mesmo tempo, únicas a cada indivíduo e comuns a toda humanidade.

Para a psicologia analítica junguiana, a fantasia e as imagens simbólicas nos contos de fada são recursos fundamentais para o desenvolvimento da personalidade humana, pois possuem atuação tanto formativa, quanto curativa para a psique. Por meio delas, assim como dos sonhos, é possível adentrar os mistérios do inconsciente individual e coletivo, reconhecendo o significado profundo da vida humana, o sentido do nosso destino como indivíduos e o caminho para alcançar nossa potencialidade de atuação no mundo.

Essa direção simbólica plena de sentidos advinda dos conteúdos imagéticos possibilita instintivamente um breve contato consciente com as experiências originais e arquetípicas inconscientes, reavivando-as e fazendo emergir das profundezas da psique ideias, *insights*, intuições e até soluções completas para resolução de conflitos internos.

Von Franz (2020, p.10) diz ainda que “o inconsciente está na mesma posição de alguém que teve uma visão ou experiência original e quer compartilhá-la”. Essa compreensão junguiana sobre os arquétipos contidos na essência do inconsciente coletivo, dos sonhos e dos contos de fada vai ao encontro das descrições de Steiner (2014) sobre as origens do que ele considera como contos de fada autênticos, histórias compartilhadas por seres humanos ancestrais que tinham uma consciência onírica ou clarividente, muito diferente da nossa atual consciência desperta, pois, para Steiner (2014, p.46), “quando coletamos contos de fadas, de onde quer que sejam, de que povo e de que época provenham, tratando-se de contos de fadas autênticos constataremos que existe certo princípio imagético básico que pulsa em todos eles”.

Por conseguinte, de acordo com Steiner (2014), o verdadeiro conto de fada vai além dos mistérios da psique e da alma, pois se trata de um tesouro espiritual da humanidade. Para ele, essas narrativas com saberes ancestrais advêm de vivências de seres humanos primevos que, por estarem ainda intimamente conectados ao divino, possuíam uma clarividência espontânea, entre sono e vigília, em que era possível acessar imagens primordiais que ilustram o longo percurso de amadurecimento anímico do ser em sua evolução ao longo da existência humana no planeta.

Assim como nossos antepassados sensivelmente clarividentes, a criança pequena é considerada por Steiner (2018) um ser sensorial

que mantém sua ligação com o mundo cósmico, como um habitante de dois mundos, o espiritual e o terreno concomitantemente, unindo conteúdos metafísicos que traz consigo de sua vida anterior ao nascimento com o que é apreendido aos poucos no mundo sensório por intermédio do que Haes chama de “vida onírica” em *As cirandas de ontem e de hoje* (2012).

A alma humana vem à Terra para, [...], perceber como o mundo terrestre revela o espírito (porque mais tarde ela precisará compreender isso). Por conseguinte, a criança pequena percebe - subconscientemente, é verdade, mas de modo abrangente - as revelações do espírito no ambiente terreno que a envolve. Por essa razão e não por pura curiosidade (!) faz uso, tão intensamente e com tamanha “avidez”, de seus órgãos sensórios, sendo, portanto, correto e absolutamente necessário que o faça. Enquanto vê as coisas com os seus olhos, ouve com seus ouvidos, abre-lhes a alma sem saber o que as coisas lhe revelam espiritualmente (HAES, 2012, p.156-157).

A criança adentra este mundo material, segundo a antroposofia, já apta a captar a essência de tudo que se conecta à sua volta, construindo aos poucos um acervo imagético interno nesta interação com seu entorno, ao mesmo tempo em que evoca imagens arquetípicas que traz consigo como uma sabedoria primordial humana. Essa evocação pode ser feita de diversas formas, mas é no contato com o simbólico espiritual contido nos contos de fada autênticos que a criança se sente confortavelmente em casa.

Essas imagens simbólicas originárias podem nutrir e curar a alma humana, além de serem como pontes que conectam mundos, criando vínculos profundos por meio da voz, dos olhos, dos ouvidos e do coração de quem conta e de quem ouve. Perrow, em *Histórias curativas para comportamentos desafiadores* (2016), discorre sobre essa ideia citando o livro de 1977, *Matéria, Imaginação e Espírito*, de Owen Barfield:

[Ele] descreve duas realidades - o espiritual e o físico, o ‘escondido’ e o ‘cotidiano’. Em vez de abandonar a nós adultos a essa nua dicotomia, ele sugere uma

ponte entre as duas, uma forma de viajar de uma para outra. Essa ponte ou conexão entre a matéria e o espírito é a ‘imaginação’ - apresentada, com extrema beleza, [...] como um arco-íris de atividade imaginativa. [...] para uma criança o mundo imaginativo e espiritual poderia ser tão real quanto o mundo físico e cotidiano. As crianças parecem ter habilidade de cruzar, indo e voltando, por essa ponte como borboletas. A maioria dos adultos, por outro lado, luta para dar os primeiros passos de um reino a outro, como lagartas de muitas pernas, desajeitadas (PERROW, 2016, p. 24-25).

Para Haes (2012, p. 165), os contos de fada “trazem para perto do ser humano os impulsos espirituais necessários e o pano de fundo espiritual da vida”. Assim como as brincadeiras lúdicas, as cirandas e canções populares, se usadas corretamente pelo educador, auxiliam um despertar sadio da criança, chamado por ele de “processo onírico do acordar”. Essas atividades “oferecer[em] à criança a oportunidade de *despertar oniricamente*, por si mesma, de acordo com seu próprio ritmo, seu próprio tempo” (HAES, 2012, p.164). Ele explica ainda como o conto de fada e a atividade lúdica são o adubo para o solo fértil que a alma infantil precisa para criar suas raízes:

Essa substância consiste, entre outras coisas, das imagens espirituais e das metáforas que oferecem, as quais, por sua vez, possibilitam à criança abrigar ali o seu próprio tesouro cósmico, ali “ancorar” esses bens, desse modo, uni-los à Terra. [...] Para o EU superior da criança e sua “carga” cósmica, os contos de fada e as brincadeiras são um porto seguro (HAES, 2012, p. 154).

Portanto, podemos dizer que os contos de fada podem ser compreendidos como instrumentos humanos de amor à vida, à própria humanidade e, também, ao mundo que acolhe e possibilita o desenvolvimento do indivíduo e do coletivo humano e, por isso, podem ser considerados como sagrados.

2.2 A nutrição anímica por meio dos contos de fada ancestrais

A fim de que os processos de contação da história sejam os mais nutritivos possíveis, é imprescindível que ele seja rítmico e ritualístico, e até sacralizado, assim como nossas refeições precisam ser, porque a alma pede constância de revitalização, assim como o corpo físico e vital. Para a criança pequena ainda mais, pois, está formando hábitos e o próprio rito que abriga a passagem pelo portal imagético, que é o ato da contação de histórias, é tão simbólico e nutridor quanto às imagens do próprio conto de fada.

A criança pequena começa a construir sua autoimagem desde suas primeiras interações no meio social. Essa construção se dá por meio de forças interiores que se colocam no mundo, ao mesmo tempo que, na interação com este, recebe o que lhe é disposto como alimento aos seus corpos. Este nutriente entregue na idade adequada tem “poderes mágicos”, substâncias estruturantes e nutritivas tão preciosas quanto o aleitamento materno na formação do recém-nascido. Do mesmo modo que seu sistema digestivo ainda está em processo de estruturação e não o alimentamos com uma feijoada, não devemos nutrir sua alma em desenvolvimento com uma narrativa épica, um drama ou uma tragédia.

É consensual na medicina contemporânea que não há alimento mais adequado ao corpo físico e, também, energético, do bebê do que o leite materno. Do mesmo modo, a própria voz da mãe é um nutriente potente para o desenvolvimento psíquico saudável da criança. Ao conversar, cantarolar, entoar canções de acalanto e embalar a criança com cantigas de ninar, a mãe nutre a alma infantil pela musicalidade e pela linguagem, mais poética, rítmica e menos literal, fazendo a criança “recordar-se” de suas experiências espirituais mais sutis e acalentadoras.

No desabrochar dos processos de andar, falar e pensar na primeira infância, a criança se vitaliza pelos ritmos orgânicos que se alternam entre expansão e contração, dia e noite: ao dormir e acordar, ao estar na presença e na ausência da mãe, ao ingerir e expelir alimentos. A atmosfera anímica do ambiente nutre a criança pequena e, por isso, é fundamental que vivencie atividades lúdicas, brincadeiras de roda e cirandas, com outras crianças e adultos guardiões, para que possa imitá-

los ao vivenciar sua cultura, visualizar os gestos e movimentos, além de ouvir versos, rimas e pequenas histórias rítmicas.

Quando já estão fundamentadas as bases do desenvolvimento do seu corpo físico, a criança pequena expande sua capacidade de imitação e começa, então, seus primeiros processos de fantasia e imaginação. É neste momento que sua alimentação anímica pode ser ampliada pelas imagens espirituais arquetípicas e simbólicas proporcionadas pelos contos de fada autênticos fortalecendo sua alma. Segundo Steiner:

Nas profundezas da alma [...] pode fazer uma vivência que não chega a assomar à consciência. [...] Nada dessa vivência entra na vida diurna consciente. Mas existe na alma algo idêntico à fome no organismo. E assim como precisamos de algo para saciar a fome, também precisamos de algo para essa atmosfera indefinida que se origina da vivência que jaz no mundo da alma. Então, sentimo-nos impelidos a buscar um conto de fadas disponível. [...] Esse preenchimento consciente da alma com imagens de contos de fadas é seu alimento (STEINER, 2014, p.21).

A atuação imagética dos autênticos contos de fada na alma pode ser compreendida metaforicamente como um tratamento medicinal natural feito com fórmulas específicas, automanipuladas, constituídas pelo próprio indivíduo, para agir diretamente naquilo que seus corpos, sabiamente, compreendem que é necessário para seu desenvolvimento e cura no momento oportuno. De acordo com Estés (2018), em outra matriz epistemológica, esses símbolos arquetípicos, por meio dos contos de fada, atuam diretamente na psique humana, curando traumas emocionais das mais diversas origens e profundidade quando se conectam ao inconsciente coletivo, que dá suporte à vida interior psíquica:

As histórias são como bálsamos medicinais. [...] A cura para qualquer dano ou para resgatar algum impulso psíquico perdido está nas histórias. [...] Nas histórias estão incrustadas as instruções que nos

orientam a respeito das complexidades da vida. As histórias nos permitem entender a necessidade de reerguer um arquétipo submerso e os meios para realizar essa tarefa (ESTÉS, 2018, p.29).

Para a psicologia junguiana, esta cura advém dos próprios processos internos da psique do ouvinte, que direciona inconscientemente as novas substâncias adquiridas pelo alimento imagético, adequando-as para as situações ou áreas que demandem algum tipo de processo sanador. Para a pedagogia Waldorf, quando contadas com frequência e ritmo cíclico, de acordo com os acontecimentos em épocas do mundo externo, os contos de fada autênticos podem ser como fonte natural de nutrientes saudáveis sempre disponível que jorra com fluidez do educador para a criança. Olhar para essas duas formas de compreensão dos contos de fada como complementares pode ampliar o conhecimento e atuação do adulto que busca nutrir-se antes de alimentar suas crianças.

Para tanto, o educador-contador deve fazer um encontro com a narrativa que contará, acolhendo-a animicamente com muito carinho, como algo estritamente sagrado. Quando sua própria alma está nutrida e entra em consonância com a imagem contida por trás dos contos de fada autênticos, o educador enriquece naturalmente os nutrientes essenciais pelos quais a criança será envolvida e alimentada. As palavras advindas do coração do contador têm efeito ainda mais profundo, revigorante e acalentador do que as palavras repetidas sem alma ou simplesmente lidas em um livro.

3. O educador-contador: uma tarefa sagrada

A imitação na primeira infância é uma ferramenta inata da criança para aprender a lidar com a vida terrena. Sua confiança profunda naqueles que a recebem é um dom que brota de seu entusiasmo pelo mundo e de sua curiosidade em viver, pois, acredita verdadeiramente que será acolhida e poderá “fiar” junto daqueles que serão seus guias ao longo da vida, familiares e educadores em geral. Por isso, segundo Steiner (1991), todo adulto é como um guardião de um empreendimento

sagrado, dando continuidade à tarefa das hierarquias superiores que auxiliaram esses seres antes de seu nascimento.

Parte desta tarefa de guardião é auxiliar na construção de pontes entre mundos, acessadas de diversas formas. Uma delas é por meio dos contos de fada autênticos, que, por serem instrumentos divinos deixados pela nossa ancestralidade, constituem-se como bússolas norteadoras para a humanidade, assim como para o indivíduo em seu caminho biográfico de reconexão com seu destino celeste. Portanto, devemos cultivar reverência às histórias, à natureza, ao planeta, aos outros seres que aqui habitam, demonstrando empatia, entusiasmo, força de vontade para atuar no mundo e para transformar a si mesmo se superando, por meio de um forte sentimento de amor e veneração pela vida.

3.1 Guardiã das tradições e protetor da infância

Para a antroposofia, todo processo de educação é uma autoeducação, e, portanto, para que o educador consciente possa cuidar adequadamente de suas crianças e ser digno de sua imitação, é preciso, também, que cuide de si mesmo, pois, segundo Steiner (2016, p.12), “só se pode desenvolver certas atuações quando se cuida, dentro da alma, dos impulsos para elas como se de um relicário sagrado” perante a criança. Para Arendt, em seu texto *A crise na educação* (2013), todo ser humano consciente tem uma dupla responsabilidade perante a vida, uma para com o mundo e outra para com a infância, protegendo ambos (as tradições e as crianças) e apresentando-os um ao outro gradualmente. Introduzir o novo ser no mundo e apresentar como as coisas se dão, demanda cuidado tanto com o recém-chegado, quanto com nossas heranças culturais.

Arendt (2013) relata ainda a importância dos contrapontos da vida pública e privada, afirmando que o domínio público possui uma “luz implacável” que expõe demasiadamente os indivíduos, portanto a criança deve adentrar gradualmente o mundo adulto, pois o resguardo adequado dá suporte a um amadurecimento saudável. Segundo ela (2013, p.236), “tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-

se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para poder crescer”.

Essa premissa arendtiana vai ao encontro das propostas da pedagogia Waldorf para com a educação infantil, em que o jardim de infância deve ser como uma extensão do lar, como uma “casa de avó”. Nele, a vida se apresenta pelos afazeres domésticos de cuidado e nutrição com o próprio ambiente e seus habitantes, de forma artesanal, em processos rítmicos significativos que gerem laços salutares entre educadores e crianças, assim como entre os pequenos. Essa troca de experiências humanizadoras, assim como essa conexão com o que é ser humano em sua essência gera vínculos imprescindíveis entre os indivíduos e para com nossa ancestralidade humana.

Para que esse elo ocorra de forma sadia, a atmosfera deve ser acolhedora, com envoltórios acalentadores e limites saudáveis, tendo como intuito que a criança desperte de seu universo onírico em seu próprio ritmo e tempo. Para auxiliarmos o despertar harmonioso da consciência material e cognitiva da criança, como guardiões de um processo sagrado, devemos ser como fadas madrinhas da vida real, fazendo uso das nossas mãos como artefato mágico de transmissão de conhecimentos humanos, por meio das manualidades ligadas à manutenção da vida, como plantar, colher, cozinhar, limpar, tecer, costurar, construir, tocar instrumentos musicais, entre tantas outras.

Do mesmo modo, transmitir aos pequenos nossas experiências, assim como os conhecimentos essenciais da vida humana, por meio das narrativas, auxilia-os a se apropriar adequadamente de seu corpo e a estruturar-se anímica e psiquicamente. A contação de histórias pode ser outro artigo mágico criador e transformador de realidades, já que pela linguagem (também instrumento sagrado) o ser humano é capaz de criar e recriar dentro de si, mas também de atuar no mundo ao seu redor.

3.2 Os contos de fada como instrumentos artesanais sagrados

Assim como os trabalhos manuais feitos por mãos humanas têm função especial na pedagogia Waldorf, por serem essenciais na constituição e evolução da humanidade, o desenvolvimento da

linguagem e da memória foram cruciais para que os homens se identificassem como tais e assim pudessem, por meio da comunicação, trocar suas experiências. Portanto, os contos de fada autênticos, como expressão humana, poderiam se encaixar na mesma categoria que as artes artesanais das manualidades.

Walter Benjamin, em seu texto *O narrador* (1987, p.198), define a arte de narrar como “a faculdade de intercambiar experiências” e a narrativa como “uma forma artesanal de comunicação” (1987, p.205). Ele traz exemplos para mostrar como tudo que se liga à arte da narração e às manualidades pertencem ao mesmo âmbito. Todo trabalho com as mãos possui seu próprio ritmo e tempo, assim como o caminhar. Essas atividades rítmicas podem ser vistas como meditações ativas que exercitam o pensar intuitivo, enquanto os membros atuam de forma automática. Ainda segundo ele, esse tipo de reflexão menos consciente pode auxiliar o corpo a entrar em estados oníricos.

Por conseguinte, o educador-contador deve ter um cuidado muito atento e dedicado de autoeducação, pois assim como um pouco da alma do artesão fica impressa na peça feita por ele e as intenções anímicas de uma cozinheira ficam no sabor do pão feito por suas mãos, podemos dizer que as imagens construídas internamente pelo ouvinte de um conto de fada conterão aspectos importantes advindos da alma do narrador. Benjamin (1987) cria uma imagem ao explicar a importância deste aspecto tanto para o contador, quanto para aquele que recebe a história:

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência [...] Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência (BENJAMIN, 1987, p. 204).

Podemos ainda dizer que este universo sem tempo e lugar traz para a criança lembranças impressas em seu germe espiritual, segundo Selg, em *Inatalidade* (2020), evocando memórias mais sutis advindas de uma esfera imaterial, de realidades etéreas experienciadas antes do seu nascimento. Essas reminiscências são acessíveis a qualquer um que se disponibilize a trabalhar para acessá-las. Cultivar animicamente um conto de fada autêntico com empenho amoroso e profundo, cotidianamente, é um caminho para que o educador-contador faça essa conexão sagrada.

3.4 A contação de coração como um gesto de sacralização dos contos de fada

A linguagem é por si só um tesouro da evolução humana e as narrativas transmitidas oralmente são os alimentos mais nutritivos para o desenvolvimento anímico humano. Para tanto, a narração de um conto de fada precisa ser adequadamente germinada dentro da alma do contador, antes de contada. A contação deve ser realizada, preferencialmente, de coração para coração, como quem entrega um presente ao outro, pois todo o rito para trazer a imagem arquetípica dos contos de fada ao mundo é sagrado. No entanto, o trabalho interior do educador precisa ser simbólico-imagético, afastando-se da moralização da história.

Da mesma forma que, religiosamente, o sol se põe ao entardecer e com ele cai a noite, dentro de um ciclo, um após o outro, contar histórias para crianças do primeiro setênio, seja antes de colocá-las para dormir, seja em um jardim de infância (Waldorf ou outro), deve ser um exercício diário, rítmico e ritualizado pelo contador, a fim de vitalizá-la e de gerar conexões profundas do ouvinte com as imagens construídas internamente pelo narrador, entregues ao transmitir-lhe o mundo por meio das palavras.

Contar uma história “de cor” tem na própria etimologia do termo a presença simbólica da fruição da imagem diretamente do coração do narrador para os ouvidos e alma do ouvinte. Essa transmissão acontece

em esferas anímicas, energéticas e físicas dos envolvidos, pois, ao utilizar seu aparelho fonador para contar histórias e transmitir uma ideia, a laringe do contador vibra reverberando nos corpos de quem ouve, fazendo suas laringes vibrarem na mesma sintonia de quem narra². Essa atividade humana é única e pode, também, ser vista como sagrada.

A fim de realizar um processo harmonioso, ritualístico e sacralizado para a contação, o educador pode compor um ambiente aconchegante e onírico, de preferência com a penumbra de uma vela, acesa junto com a criança. Desta forma, cria-se um portal sagrado através dos mundos, em um verdadeiro encontro entre o “eu” do narrador e a alma infantil em um vínculo único. “Era uma vez, onde foi, onde não foi...” é assim que a voz humana pronuncia as palavras-chave que abrem este limiar e, então, inicia-se uma vivência que se repete eterna e universalmente, mas que é sempre única.

Os sentidos da audição e da palavra, segundo estudos antroposóficos, foram dados como dádiva pelas hierarquias superiores aos humanos. Portanto, a musicalidade da voz e de instrumentos musicais auxiliam no processo de ambientação, abrindo espaço interno e ao redor de quem ouve para a chegada do novo. Nesse ambiente, estabelecido pelo som, pela atitude anímica e gestos do narrador, é acolhido aquilo que nascerá por meio das palavras. Segundo Mellon em *A Arte de Contar Histórias* (2006):

À medida que você faz o ar vibrar, também depura o espaço interior de onde a história está começando a ressoar. Quanto mais fresca e viva é a atmosfera que você cria em seu interior e ao seu redor, mais vívidas serão as imagens e a musicalidade das palavras de sua história (MELLON, 2006, p.25).

Idealmente, o contador deve conquistar internamente a sequência imagética do conto para contá-lo na mesma ordem e, de preferência, com as mesmas palavras, pois elas representam uma imagem verdadeira que alimenta a alma infantil, além de estimular sua memória. Passerini (2015) realça a importância do tom monocórdio

² Em *A prática pedagógica*, Steiner (2013, p.38) faz referência à fala.

estabelecendo um ambiente onírico que dê espaço para que a imaginação da criança possa fluir livremente. Mellon (2006) dá uma dica importante antes de começar:

O momento de silêncio antes de uma história é uma hora sagrada. Ele conecta você e seus ouvintes com o poder criativo do universo. O tempo e a respiração mudam. Esse é o instante de evocar sabedoria e deixar que ela flua naturalmente da terra e dos céus até você. Nossa respiração nos ajuda a transpor as barreiras da mera razão e do simples tempo cronológico. Ela faz com que vençamos qualquer medo ou resistência que nos bloqueie, até alcançar os poderes regeneradores da imaginação. Respire em silêncio antes de dizer qualquer coisa. À medida que sua vida exterior habitual sai de foco, a visão interior irá mostrar-se. Sinta um espaço de seu coração que é receptivo e disposto a ouvir, perceba a expectativa em seus membros e em suas entranhas (MELLON, 2006, p. 24-25).

Steiner (2014, p.50) diz que “quando os sentidos exteriores se calam, a alma desperta”. Portanto, antes de dar início à contação sagrada que se origina diretamente no coração do contador-educador, o silêncio promoverá o encontro entre almas, no tempo e no espaço interno e infinito, daquele que ouve a história com o “eu” do contador.

Considerações finais

Contar contos de fada autênticos, assim como realizar atividades cotidianas como vivências harmônicas e rítmicas, promovem uma relação salutar com o tempo, o espaço e os processos vitais universais. Essa forma de apresentar o mundo para a criança pequena é em si uma narrativa da vida humana, simbólica e sagrada, que transcorre de forma natural e fluida de acordo com ciclos da vida.

Somente a espécie humana é capaz de, conscientemente, atuar, criar e transformar o mundo terreno, por suas mãos libertas e sua capacidade de comunicar-se. Somente a nós, pela semelhança com os

deuses(as) criadores(as), foi concedida a dádiva da elaboração da linguagem. Pela palavra e, a partir dela, possuímos o dom da criação de mundos simbólico-imagéticos, individuais e coletivos, privados ou compartilhados. No princípio era o verbo e tudo se fez pela ação verbal, pela palavra “eu” sou Deus.

Assim como o útero pode ser considerado um portal espiritual que dá vida e carne para constituir o corpo físico de um “eu” que vem materializar-se neste planeta, a boca, também, é um portal sagrado que possibilita e constitui a substância material sutil para as ideias ao colocá-las no mundo como entes soprados, que atuarão nele a partir da vibração de sua constituição. A partir deste paralelismo, podemos dizer que, por meio da voz humana, uma ideia ganha vida em um conjunto de palavras que constitui seu corpo vital, da mesma maneira que o corpo físico é constituído de órgãos.

Sendo assim, concluímos ser sagrado que o contador construa previamente para si a ideia por trás do conto de fada antes de contá-lo a uma criança pequena. Um contador de histórias traz, no agrupamento das sentenças que narra, a imagem que se apresenta de forma única em sua alma, e ao mesmo tempo de forma universal no conto autêntico, constituindo-a por meio da voz, que é a sua matéria-prima, dando forma sutil às imagens arquetípicas do conto, como o artesão que transforma a matéria.

Visto que as palavras narradas por meio da voz trarão vida a uma imagem criptografada nos contos de fada autênticos, podemos observar que alguns vocábulos do texto possuem papéis mais relevantes que outros. Porém, quando todos atuam juntos, de forma integrada, é que se dá a composição completa da imagem. Da mesma maneira, alguns órgãos são, para determinadas funções, mais importantes que outros no corpo físico, contudo é em sua atuação conjunta que se dá seu funcionamento global e salutar. Por isso, também é fundamental não alterar, sem estudo adequado, os contos de fada. Ao contá-los, cada palavra precisa ser bem articulada, intencionada e verdadeira, pois a essência de sua vitalidade também compreendida pela cadência e ritmo da narrativa.

Antes de contar qualquer conto de fada um educador-contador deve cultivá-lo adequadamente em sua própria alma, como em um processo de gestação ou germinação. O contato com o conto de fada pelo narrador deve ser de pelo menos um ciclo de lua (28 dias), para que se crie um vínculo consonante. O educador precisa ler, reler, contar e recontar para si mesmo, até que encontre internamente as imagens que se conectam com sua alma a partir do contato com a história escolhida. Quando a imagem estiver pronta, ela brotará naturalmente e o narrador a trará à vida contando com suas próprias palavras.

Por isso, ter pressa ao encontrarmos-nos com um conto ancestral, lendo, ouvindo ou narrando, pode ser indigesto. Em um paralelo entre a alimentação do corpo e da alma na escolha dos nutrientes, devemos fornecer para a criança pequena que está em plena formação um alimento psíquico com imagens muito límpidas ao contar-lhe contos de fada. Como já ressaltamos, o bebê se nutre do leite materno e não deve ser alimentado com aquilo que seu sistema digestivo ainda não está pronto para lidar, assim como não devemos nutrir a alma da criança de primeiro setênio com narrativas mitológicas, trágicas ou dramáticas que ela ainda não esteja pronta para assimilar animicamente.

Como educadores conscientes, devemos ter clareza de que nossa missão é apresentar o bom do mundo para a criança pequena, vivenciando com ela os processos e o tempo rítmico nas práticas cotidianas das tarefas de manutenção e nutrição da vida, e não oferecendo informações e conceitos abstratos. Deixemos para apresentar-lhe essa forma de compreender o mundo e construir pensamentos quando ela for mais velha e já tiver estruturado as ferramentas internas para lidar com as abstrações por si mesma.

Nos contos de fada, não há diferenciação entre o divino e o humano, os seres humanos e os deuses estão intimamente misturados, diferentemente dos mitos (contados a partir do 3º ano do Ensino Fundamental no currículo Waldorf), nos quais os deuses são imortais e possuem poderes sobrenaturais, separando-os claramente dos mortais. Somente alguns humanos serão heróis e terão a coragem de tentar bravamente tornarem-se imortais, enfrentando grandes desafios. Nos contos de fada, este anseio não existe, assim como inexistente o

questionamento da separação entre o humano e o divino para a criança pequena.

A contação de histórias deve ser utilizada pelos educadores com sacralidade, pois trata-se de nutrientes anímicos com elementos ancestrais essenciais e indispensáveis para a formação humana da criança pequena. Além disso, o educador precisa, ainda mais na Educação Infantil, buscar e tratar esses contos de fada autênticos como sagrados, trazendo, em seus gestos e palavras, o exemplo de reverência e veneração ao humano necessárias para o desenvolvimento saudável da criança de primeiro setênio. O ato da contação para crianças de qualquer idade deve ser realizado com amorosidade e sacralização, em harmonia com o contexto em que se insere, desde o autopreparo do próprio educador-contador na escolha e cultivo de um conto de fada autêntico até a ambientação interna e externa para contá-lo, na entonação de voz, no gesto e, principalmente, na utilização de palavras autênticas advindas de seu coração.

Portanto, para que o educador possa proporcionar uma educação mais respeitosa, humanizada e humanizadora, ao escolher de modo consciente, intencional e amoroso, os contos de fada que podem melhor nutrir, e até curar, suas crianças, é preciso que ele, em busca de sua autoeducação, expanda seu olhar quanto as origens ancestrais e as sabedorias arquetípicas contidas nos contos de fada autênticos.

Referências

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolo, mito, arquétipos*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2009. E-book Kindle.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. 4.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. 1.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FRANZ, Marie-Louise von. *A Sombra e o Mal nos Contos de Fadas*. 3.ed. São Paulo: Paulinas, 2002.

FRANZ, Marie-Louise von. *A interpretação dos contos de fada*. 12.ed. São Paulo: Paulus, 2020.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Contos Maravilhosos, Infantis e Domésticos*. 1.ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

GUSDORF, Georges. *A Fala*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1977. Vol. 8. Coleção Contexto.

HAES, Daniel Udo de. *As cirandas de ontem e de hoje*. São Paulo: Antroposófica; Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2012.

JUNG, C.G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MELLON, Nancy. *A arte de contar histórias*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

PASSERINI, Sueli Pecci. *O Fio de Ariadne: um caminho para a narração de histórias*. 4.ed. ver. e atual. São Paulo: Antroposófica, 2015.

PERROW, Susan. *Histórias Curativas para comportamentos desafiadores*. 2.ed. São Paulo: Antroposófica; Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2016.

SELG, Peter. *Inatalidade: a pré-existência do ser humano e o caminho em direção ao nascimento*. 1.ed. São Paulo: Antroposófica, 2020.

STEINER, Rudolf. *A direção espiritual do homem e da humanidade*. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.

STEINER, Rudolf. *Os contos de fadas: sua poesia e sua interpretação*. 3.ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STEINER, Rudolf. *Andar, falar, pensar: a atividade lúdica*. 9.ed. São Paulo: Antroposófica, 2017.

STEINER, Rudolf. *A educação da criança: segundo a Ciência Espiritual*. 5.ed. São Paulo: Antroposófica, 2018.

STEINER, Rudolf. *A prática pedagógica*. São Paulo: Antroposófica, 2013.

ENTREVISTA

Entrevista¹

Nesta quarta edição, a *Revista Jataí* entrevista Jonas Bach Jr., Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, atuante na área de Psicologia e Filosofia da Educação. Pós-Doutor pela Unicamp com o projeto “Educação em Steiner e a Fenomenologia de Goethe”, com bolsa PNDP/Capes; líder do grupo de pesquisa no CNPq: “A proposta pedagógica de Rudolf Steiner: contribuições para a educação contemporânea”. Doutor em Educação na UFPR, com bolsa sanduíche do programa Capes/DAAD com estágio na Alanus Hochschule (Alemanha). O campo de pesquisa principal aborda a educação em suas dimensões epistemológicas e psicológicas, com base na inter/transdisciplinaridade da fenomenologia de Goethe e de Rudolf Steiner. No mestrado em Educação (UFPR), dissertou sobre a fundamentação holística da educação ecológica na Pedagogia Waldorf. É licenciado em Filosofia e bacharel em Comunicação Social (jornalismo).

Revista Jataí

Jonas, sabemos que você é um importante estudioso do pensamento de Rudolf Steiner; sabemos, também, que Steiner produziu uma profunda discussão com a ciência e a filosofia modernas de matriz europeia. Considerando o entorno cultural em que Steiner viveu e produziu, qual a contribuição do pensamento dele para refletir sobre a cultura e a educação brasileiras?

Jonas Bach Jr.

De forma direta, o Steiner não deixou quase nada a respeito do Brasil e é uma realidade cultural complexa da qual ele teve muito pouco conhecimento e, quando teve, foi sob a ótica do século XIX, de pessoas que estavam aqui talvez no Brasil Império, transmitindo aquelas noções que hoje a gente já sabe o quão ultrapassadas elas são. Na verdade, o

¹ Entrevista gravada no dia 27/07/2022 por Maria Florencia Gugliemo e por Maria Auxiliadora Fontana Baseio, transcrita por Nathan Zílio Sakamoto, graduando de pedagogia da FRS.

que o Steiner deixa na obra dele, que nos serve de suporte para a compreensão da educação e da cultura brasileiras é o que ele queria ter deixado de mensagem para qualquer nacionalidade. Há, na formação de um povo, na formação de uma nação — como é o caso da nossa e que nós temos que procurar identificar — uma singularidade. Acho que essa seria a principal mensagem dele. Quando a gente diz “singularidade”, nessa formação coletiva, há características, aspectos, tendências, valores que se expressam na gastronomia, na arquitetura, na música, na dança, nas artes plásticas — em todas as versões artísticas possíveis — e, também, claro, na educação. A singularidade é o modo único de ser de uma coletividade. E quanto mais essa coletividade — nós, brasileiras e brasileiros — nos compreendermos, uma autocompreensão, não sob as lentes estrangeiras e sim sobre o nosso próprio modo de nos olharmos, tanto melhor. Em palavras francas e diretas: o Brasil, tanto na questão da educação nacional, quanto na sua própria cultura, precisa superar o colonialismo. Isso seria uma tradução muito contemporânea do pensamento do Steiner aplicada à educação e cultura brasileiras. Qualquer esforço nosso na área artística, na área educacional, na área da pesquisa, na área da produção científica, filosófica, pedagógica, seja o que for, nós não podemos olhar ou nos ver por um olhar estranho, um olhar que não sabe nos ver — e um olhar do estrangeiro nunca soube ver a alma brasileira. Esse é o primeiro ponto que eu acho muito crucial. Então, aí eu diria o seguinte: o atual movimento decolonial é imensamente favorável nesse direcionamento. Às vezes, eu acho um pouco exagerado, porque entra rompendo excessivamente, tornando-se um movimento, às vezes, “desbussolado”, sem bússola, porque parece que dá para atirar para qualquer lado. Então, ainda, na verdade, eu não consigo me alinhar a qualquer coisa que venha do movimento decolonial, mas a superação do arraigado colonialismo, que ainda há em nós, é uma necessidade premente e intrínseca para vermos os desafios da educação brasileira e da cultura brasileira. Aí, quando eu digo “singularidade”, é o que nós já temos, já temos e possuímos, no Brasil, inúmeros elementos da nossa cultura, o que, para mim, soa muito paradoxal: parece-me que, para sermos brasileiras e brasileiros, a gente tem que sair da escola. Eu digo isso assim, porque, na minha biografia, por exemplo, onde eu aprendi chorinho? Samba? Forró? Sempre fora

da escola. Eu não aprendi capoeira! E eu não criei o movimento autônomo de ir buscar capoeira; então, por isso, eu não sei. Então, eu me ressinto muito de ser um brasileiro que teve que sair da escola para me embeber da cultura brasileira. Tem que ter Maracatu, tem que ter Makulê. Os elementos, os grandes elementos da cultura brasileira, na minha opinião, precisavam ser partes integrantes do currículo de toda e qualquer escola brasileira. E aí, a gente não está muito próximo disso, porque a gente não legitimou curricularmente a nossa identidade cultural nacional. Eu acho que isso seria um grande passo para educação brasileira e é nesse sentido que eu vejo a aplicação prática da colaboração do pensamento steineriano olhando para a educação e cultura brasileiras.

Revista Jataí

Jonas, escutando você falar, me vieram agora dois comentários. O primeiro é que, no CCBB [Centro Cultural Banco do Brasil], aqui em São Paulo, foi inaugurada uma exposição sobre o Movimento Armorial, impulsionado pelo Ariano Suassuna, que eu acho que claramente foi uma tentativa de nos aproximar, de produzir cultura a partir, justamente, dessas raízes da valorização da cultura brasileira. Isso é uma coisa. Acho muito interessante isso que você traz da necessidade de a gente legitimar isso como conteúdo curricular porque, por um lado, do ponto de vista musical e do ponto de vista artístico, a gente, que tenta se aproximar, vê que existe um arcabouço cultural riquíssimo, dos mais diversos âmbitos, das artes plásticas, da música, da poesia, da literatura, enfim; por outro, eu vejo que, às vezes, a gente precisa sair de São Paulo para fazer esse movimento, porque São Paulo é uma cidade onde a gente tem um certo ar de cosmopolitismo, mas que, ao mesmo tempo, é uma massificação das experiências. Então, está nessa mesma experiência de a gente ir no Duty Free do aeroporto e encontrar exatamente os mesmos produtos; e essa perda, esse empobrecimento da contribuição que a diferença faz, que os diferentes povos têm para oferecer a partir de perspectivas diferentes a respeito das coisas, na sua singularidade, como você colocou.

Jonas Bach Jr.

Uma coisa é a gente identificar a singularidade e a ameaça que a globalização exerce sobre todas as singularidades; e aí, eu entraria com

o tema de problematizar a Indústria Cultural, a necessidade de entender que toda cultura tem que ser um produto cultural; então, vira indústria; e aí, vira massificado. Isso é extremamente problemático e a cultura brasileira não escapa disso. Eu vejo — e aí sob o olhar antropológico ou steineriano — eu identifico — claro, uma leitura e interpretação minha — que há alguns elementos na cultura brasileira que mostram o quão ela ainda é muito viva, porque ela não sofreu processos de solidificação de séculos. Exemplo, bem crasso: um fenômeno extremamente contemporâneo é o Forró. Ele não existia no século XIX, no Brasil. A semente dele é na primeira metade do século XX, mas, quando ela vinga como a semente que vem a público — o Jackson do Pandeiro, o Luiz Gonzaga — é na segunda metade do século XX e o Forró já está metamorfoseado, porque a nova geração já absorveu e, no século XXI, ela já está com outra linguagem. Não se dança como na primeira metade do século XX, muito menos igual a segunda metade e, agora, já tem vertentes linguísticas da linguagem corporal: Forró Roots, Forró Universitário, Pé de Serra, enfim, eu ficaria aqui olhando para dizer assim: “Olha que coisa lamentável: a academia brasileira mal pesquisa o Forró. Tem pesquisa, mas é um número irrisório”. Então, eu vejo que existe a força de um povo que cria algo novo, independente do Estado, independente do mercado, que consegue - claro que, de vez em quando, vai entrar a linguagem do mercado, virar patrimônio cultural, claro que o Estado e o mercado vão dar um jeito, depois, de identificar isso aqui - mas estão na esfera cultural, produzindo a partir de suas próprias forças. E não é uma coisa velha, não é uma coisa que você consegue contar uma história que parou no tempo. Não, ela não para, nunca é a mesma coisa. Um exemplo, se a gente olhar, o Chorinho está mudando de linguagem. A gente não toca mais como Waldir Azevedo, Pixinguinha, Jacob do Bandolim, já é outra linguagem; o samba já não é mais o mesmo; então, é uma cultura, uma coisa muito viva; seria captar esse elemento vivo, perceber que é algo efervescente. Esta seria outra contribuição. Steiner valorizava muito isso de você olhar para algo que vive e que, vivendo, cresce; e, crescendo, morre em alguma coisa e renasce em outra. Essa é outra contribuição.

Revista Jataí

Ouvindo a voz de quem tem uma intensa formação na música, eu queria saber, Jonas, como você pensa o Movimento Armorial, essa figura do Suassuna, que, muitas vezes, sofre críticas, por um certo conservadorismo. Como você vê a proposta dele na criação do Movimento Armorial, de reunir o popular e o erudito?

Jonas Bach Jr.

Qualquer pessoa que inova está na moda ficar recebendo crítica de qualquer lado, porque, na verdade, também, parece que, na pós-modernidade, está na moda a divergência. Qualquer um que propõe qualquer coisa vai levar pedrada de qualquer jeito. Veja bem, nós temos um problema que é uma herança do passado e parece que o que é erudito tem que permanecer com o rico, e o que é popular, com o povo, como se fosse um melhor, o outro, pior; um superior, o outro inferior - o que é uma grande besteira, porque Villa-Lobos bebeu na fonte popular; Béla Bartók foi beber lá também. Todos esses grandes que fizeram música erudita vão lá no popular; então, para com isso de achar que a coisa é tão separada assim, né? E essas barreiras de ideias de classe, de que algo deve ficar só para alguns e que é para poucos, tem aí uma necessidade elitizadora e ainda é uma herança colonial do Brasil, porque nós tivemos essa grande separação na nossa história; e algumas pessoas gostam e querem, como grupo, perpetuar isso; então, qualquer pessoa que venha com uma proposta de romper isso, ah! vai incomodar, né... Eu acho isso uma grande besteira. Eu, na verdade, acho maravilhoso ver que há pessoas com visão de futuro e uma das formas de visão de futuro é você dissolver os muros entre as pessoas. A pedagogia Waldorf nasceu rompendo barreiras em 1919. Exemplo: pela primeira vez, ricos e pobres estudaram juntos, numa mesma escola, aquilo era novo, porque anteriormente era segregado, então, toda vez que alguém quer dissolver as barreiras, quem estava ganhando com as barreiras vai chiar. Se a proposta está rompendo, eu já estou feliz. "Ah, tá sintonizado! É o futuro! O futuro da humanidade!": vamos romper as barreiras; vamos parar de nos segregar com as mil e uma categorias que nos segregam.

Revista Jataí

Considerando as grandes transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais em andamento em âmbito mundial, especialmente com o processo de globalização, o tema da diversidade cultural protagoniza as principais discussões educacionais, inclusive para a definição de políticas públicas. Como você vê o andamento desse debate, os encaminhamentos que têm sido realizados para formação do ser humano livre, tal como propõe o Steiner na obra A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna — que você tão bem conhece? Trocando em miúdos, como a ideia de liberdade desenvolvida por Steiner nessa obra poderia ser compreendida nos dias de hoje? Qual a relação entre um compromisso social e cívico e a liberdade individual?

Jonas Bach Jr.

Temos várias questões complexas embutidas numa única e mesma questão. A primeira delas é a seguinte, não tem como nós, aqui, evitarmos, a palavra liberdade é polissêmica; ou seja, ela possui muitos significados, então, dependendo da escola filosófica, do autor, ou do modo como um grupo ou uma pessoa vai empregar, ela vai direcionar a palavra “liberdade” num sentido específico e, aí, ela se torna mais problemática, porque alguns vão usar em sentido econômico, outros, em sentido da subjetividade, outros, em sentido político, religioso, enfim, dá para usar de diversas maneiras. Então, vamos por etapas. Você também lançou a problematização da questão da diversidade. A primeira questão que eu considero extremamente importante é o seguinte: o debate a respeito da diversidade mal era realizado até a metade do século XX, ou seja, não se falava muito a respeito disso; éramos incapazes de reconhecer que um elemento fundante do humano em todos nós é que nós somos diversos. Vamos começar por aqui. Eu acho que não é tão simples lidar com a diversidade. Uma coisa é no plano teórico, outra é que a gente precisa reconhecer, porque, realmente, as outras pessoas, os grupos aos quais eu não pertencço são muito diferentes dos círculos nos quais eu transito, com os quais eu me identifico. Então, a gente tem um outro desafio, que é a hora que nós estamos diante da esfera pública, do debate civil, é acharmos soluções em conjunto, soluções em comum,

quando nós nos reconhecemos como pessoas muito diferentes umas das outras, e isso não é simples. Por quê? Porque, no passado da humanidade, há uma tendência de uma má relação com o diferente. São diversas formas de violência, inclusive das mais atroz da palavra, mas existem violências que são simbólicas, violências na linguagem e o que a gente herda não é uma coisa tão boa assim do passado. O passado não nos é exemplo no quesito diversidade cultural. Porque, quando aparecia, nos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e inclusive no XX, a gente não consegue olhar para o passado e dizer “Tá aqui uma nação, um grupo que nos serve de diretriz, de exemplo, de modelo para como nos conduzir em processos que envolvem a diversidade”; pelo contrário, o passado é sempre exemplo de algo bélico, nos diversos sentidos da palavra: “eu tenho que diminuir o outro, porque o outro não concorda comigo”; “o outro quer me diminuir; então, ele quer dizer que o modo pelo qual eu penso não vale nada”. Então, é sempre uma desvalidação mútua, inclusive até as mais atroz, que a gente chega à eliminação, guerra, genocídio, quer dizer, a humanidade já cometeu barbaridades em nome da sua inaceitação da diversidade. Então, essa chave é uma chave de virada; nós estamos ainda em transição para nos educarmos e nos autoeducarmos em prol da diversidade. Assim, ela é um elemento de altíssima complexidade. Digo: como lidar com a diversidade religiosa? Inclusive, eu estou considerando aqui os ateus como profundamente religiosos, porque você tem que ter uma fé enorme de que toda a complexidade da vida veio do nada e estou respeitando, inclusive; não estou falando de maneira pejorativa. É uma fé gigantesca, mas uma fé diferente de quem tem uma conexão com um ser metafísico, seja o que for, são muitas perspectivas. Então, não é nada simples. Aí você menciona um outro polo, claro, que é o da *Filosofia da liberdade*, do Steiner. Realmente, ali, a filosofia da liberdade é uma filosofia do eu, é um livro voltado para que um eu humano se autocultive. O que é “autocultive”? O que é se autocultivar? É *Selbstbildung* em alemão. Isso significa que o eu está pronto, todo e qualquer eu humano é uma dimensão inacabável em cada um de nós; ou seja, imperfeita, precisa se lapidar, se preparar, se autoformar, e essa é uma jornada muito longa, é um livro voltado pra isso. Por quê? Nós somos seres complexos que têm várias características. Uma delas, por exemplo, é o nosso corpo: corpo físico — e olha que nós

já somos diversos no corpo físico, mas o mais generalizável em todos nós é o corpo físico. Se eu digo assim: “Eu sou um homem de um metro e oitenta, magro e alto”, eu não serei o único aqui no planeta Terra com essas características; outros homens de um metro e oitenta também existirão. Não sou tão especial assim por possuir um metro e oitenta e ser magro. Agora, quando Steiner direciona a *Filosofia da Liberdade* para esse eu que vai se autoconstituir ao longo de uma vida, melhor falando, vidas, no plural, esse caminho é árduo e extremamente longo, porque o auge da nossa singularidade, a unicidade que há em nós, está no eu, e Steiner tem caminhos para responder isso, ele vai chamar de individualidade. O que nós somos como individualidade é único; ou seja, o eu desta pessoa que me faz perguntas nesta entrevista não tem nenhum outro igual dentre os mais de sete bilhões de seres humanos atualmente vivos na face do planeta Terra. Então, é algo de grandiosidade; e como aprender a formar essa identidade... única... é um caminho longo. Então, já começa por aqui. Agora vem um contrabalanço: nós somos seres sociais. Nós somos seres que têm que atuar em sociedade. Existe o todo: o todo da humanidade, o todo do país onde a gente atua, o todo do lugar onde trabalhamos, ou seja, cada um de nós é uma individualidade, mas essa individualidade é também um ser social. À medida em que eu me formo e você se forma como um eu, nós nos diferenciamos. Quanto mais autocultivado ou autoconstituído um eu é, mais diferenciado, mais diversificado é esse eu. Aí existe o contrabalanço que, na linguagem mais técnica da *Filosofia da liberdade*, ele vai chamar de individualismo ético. Eu me diferencio, mas eu me torno ético, porque eu me conecto às necessidades do todo. Porque o problema é assim: na formação do eu, existe o grande perigo do egoísmo — e egoísmo, aqui, não é numa linguagem religiosa. Preponderantemente, o egoísmo é atacado e criticado nas instituições religiosas, mas Steiner tenta mostrar na *Filosofia da liberdade* que, na estrutura epistemológica do ser humano, todo mundo é egoísta, é voltado ao eu; então, nós somos egoístas por natureza. Se nós não superarmos esse egoísmo, o nosso individualismo jamais será ético: eu faço com que tudo se volte para mim e eu perco totalmente minha conexão com o todo. E essa é a grande crise, eu acho, o ponto fulcral — fulcro: no qual gira tudo. Exacerbadamente, cada vez mais, as pessoas estão ensimesmadas, pensando muito mais em si mesmas do que no todo. Então, é uma simultaneidade. A Filosofia da Liberdade é uma

simultaneidade, ela lida com a valorização da minha diferenciação, da sua diferenciação, mas ela coloca no prato da balança o outro lado, que eu preciso também potencializar no ser social. Então, é assim: eu tenho que fazer uma grande força de me interessar por mim mesmo, para me autoconstituir e descobrir quem eu sou e, depois, eu tenho que esquecer. E o nome disso — a grande palavra para o individualismo ético — é o amor à ação. Eu só descobro quem eu sou na manifestação do amor, então, é uma polaridade: são duas forças completamente opostas; eu tenho que exercer as duas. Nesse amor à ação, eu só me preocupo pelo todo. Onde eu mais sou eu? Onde mais eu amo. Onde mais eu me descobro, onde eu mais me entrego. Olha que paradoxo! Ele lida com essa aporia: afirma e nega (é uma dialética na verdade). O eu se afirma — tese — e o amor é uma antítese, porque no amor eu me entrego completamente. E a síntese é o mundo social transformado. Não está escrito desse jeito na *Filosofia da liberdade*, sabe, sou eu que estou respondendo de uma outra maneira.

Revista Jataí

Uma interpretação incrível! Escutando você falar, a gente pensa nesta afirmação: não o eu, mas o Cristo em mim e, ao mesmo tempo, a sensação que dá é que, quanto mais nós somos capazes de atuar a partir do amor, ou seja, de um esvaziamento dessa consciência egóica — pequenininha, a gente poderia dizer, uma consciência pequena —, mais plenos nós somos como seres humanos. Como você disse, há esse paradoxo, que é muito bonito da condição humana, na verdade.

Jonas Bach Jr.

Aí eu não sei se vocês querem que eu entre em complexidade... eu posso dizer... Por que não é tão simples assim? A gente acredita que o eu está dentro de nós. Esse é o grande erro egóico e aqui a gente vai levar na cabeça enquanto a gente não aprender a lição. A lição é: esse eu nobre que cada ser humano porta em si está fora. Olha o paradoxo! Eu falei “porta”: parece que eu carrego “em mim”, mas, na verdade, preciso aprender que ele está fora de mim, ele está no mundo e isso é uma lição contínua, aprendizado onde nós estivermos.

Revista Jataí

Você começou essa fala afirmando essas diferentes possibilidades de enxergar o conceito de liberdade. Agora, eu queria conversar sobre sua tese “A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner”, em que você discute esse conceito a partir desses dois eixos epistemológicos: de um lado, o pensamento do Paulo Freire; do outro, o pensamento do Steiner, e aí você vai tecendo aproximações, distanciamentos, convergências e divergências. Você poderia comentar um pouco sobre essa pesquisa que você realizou? Como chegou ao tema? Que desafios teve que enfrentar? Conte um pouco não só das principais ideias da tese, mas da experiência de realizá-la.

Jonas Bach Jr.

Como é que nasceu essa temática de pesquisa? Ela é uma somatória de circunstâncias biográficas. Eu era professor do primeiro ano do Ensino Fundamental Waldorf em Curitiba e, ao mesmo tempo, realizava mestrado na Universidade Federal do Paraná. Foi ali que eu me deparei com a seguinte situação, primeiro individual, como pessoa: “Nossa! Eu sou brasileiro e estou com crianças brasileiras e não conheço ninguém da pedagogia brasileira”. Isso me incomodava. Como é que eu estou educando aqui, almas brasileiras, e eu não tenho conhecimento de pedagogos brasileiros? Isso coincidiu com uma proposta de uma professora na disciplina do mestrado, sugerindo que alguém fizesse algum trabalho sobre Paulo Freire. Na hora que ela falou, eu respondi: “É meu! Esse trabalho é meu, eu que vou apresentar.” E, na época, foi o livro *Pedagogia da Autonomia*, do Paulo Freire, e Paulo Freire fala muito da liberdade. Quando eu li pela primeira vez, quando ainda não tinha uma abordagem profunda, fiquei completamente entusiasmado e falei: “Nossa! Vai ser uma conversa maravilhosa! Isso aqui nunca ninguém fez!”; eu já tinha deslumbrado! Falei: “Olha! Isso aqui rende, no futuro, pesquisa!” Isso durante o mestrado. Então, nasceu numa disciplina do mestrado, enquanto eu era professor Waldorf do primeiro ano do Ensino Fundamental. Bom, eu não tinha noção para onde eu estava indo, tão entusiasmado com aquela ideia de pesquisa, eu não sabia o tamanho do “abacaxi” que eu estava abraçando, né? Porque, nessas primeiras

leituras, a gente não atinge as camadas mais estruturantes do pensamento de um autor; você se joga num futuro desconhecido. Então, lá fui eu propondo para um doutorado algo que eu não sabia a dimensão da “encrenca” na qual eu estava me metendo. Aí, durante a pesquisa, eu fui descortinando os diversos níveis de desafio. Primeiro: dois autores que incomodam muita gente. Nossa! Até hoje, os dois incomodam muita gente — por razões distintas, mas incomodam e, pelo jeito, vão continuar incomodando, porque eles sofrem muita carga de preconceito — muita gente não sabe ler a obra desses dois autores; não sabe, não consegue — e os dois têm algumas características em comum: os dois deram saltos; então, eles vão lá, numa época, num lugar, estudam, fazem um apanhado e avançam; e, porque avançam, eles não conseguem ser reconhecidos por muita gente. Porém, a abordagem de ambos, no foco da questão “liberdade”, em alguns aspectos, é diametralmente oposta, porque o foco do Freire é uma liberdade social; ele parte da questão da transformação coletiva e o ponto de partida dele é esse. Acontece que a prioridade do Steiner é a capacidade que o eu tem de se autotransformar — autoeducação — a partir de suas próprias forças. Então, tem que deixar claro isso para os futuros leitores, que Steiner também vai lidar com o social, na trimembrança do organismo social, mas ele não começa aqui, na trimembrança social; ele inicia por uma filosofia do eu, da autoconsciência. Então, os pontos de partida são muito distintos. Por outro lado, ambos são pensadores da esperança humana. Eles depositam muita esperança na capacidade transformadora do humano. Isso é uma coisa muito bonita. Agora, voltando aos desafios, eu tive que ler muito e aprendi lendo muito os precursores. Quem embasou o pensamento filosófico de Steiner? Aprendi imensamente com isso. Quem embasou e inspirou Paulo Freire? As pessoas têm uma abordagem muito simplista a respeito de Steiner e Freire no senso comum, eu quero dizer. E eles foram prolixos, profundos e complexos; nada, em ambos, é tão simples assim. Então, fui percebendo a envergadura da pesquisa à medida que eu ia pesquisando. Fui descobrindo o lugar que eu estava adentrando e considero que, digamos assim, uma certa etapa da pesquisa, eu terminei... a outra etapa é o resto da minha vida. Voltando a falar como pessoa. Eu me considero uma pessoa extremamente privilegiada sob o ponto de vista do meu ser social com o que eu aprendi com Paulo Freire, devo muito a ele, porque eu tive um olhar para o que significa nossa dimensão social,

estar em sociedade, e me fez enxergar muita coisa que eu jamais tinha visto, por isso que eu falei que é para o resto da vida, porque, de uma certa maneira, o sonho de libertação freireano, diríamos assim, que eu pingo uma gotinha de esperança, uma gota por dia no cálice da esperança: na atuação como professor, na atuação com pessoas, nas pessoas que convivem comigo. Ele deixou uma maravilhosa semente de futuro, de um novo modo de estarmos em sociedade, para superarmos os inúmeros estigmas, principalmente em um país como o nosso, que tem um histórico de injustiças das mais diversas. São modos de manifestação de injustiças: o racismo, a homofobia, o elitismo, o machismo, a misoginia e outras formas de darmos continuidade a algo que precisa ser superado na humanidade, que é a opressão. Então, é uma grande lição do Freire.

Revista Jataí

Jonas, eu tenho um comentário. A missão da Faculdade Rudolf Steiner é justamente colocar o pensamento do Steiner em diálogo, diálogo com outros autores... e existe, em outros setores, uma resistência a fazer esse exercício, um hábito já, de muito tempo, de ler o Steiner com ele mesmo, vamos dizer assim. Você gostaria de comentar um pouquinho a respeito do que você considera que pode ser enriquecedor nesse exercício — no seu caso foi o Steiner com o Freire —, mas um movimento que é mais recente, que é justamente de fazer esses paralelos, essas conversas do Steiner com outros autores contemporâneos ou mais antigos?

Jonas Bach Jr.

Olha, a primeira coisa, eu acho o seguinte: o bom futuro da humanidade depende totalmente da nossa capacidade de dialogar com o diferente. A esperança no século XXI e o que nós vamos deixar para o século XXII depende e vai continuar dependendo do verdadeiro diálogo: aprender a encontrar o que é diferente de mim; cada um de nós deve ter a chance de ser respeitado na sua singularidade, porque o outro, que é diferente de mim, me aceita como eu sou e me ouve, então, dentro desse intercâmbio dialógico, a gente pode construir uma nova humanidade. Isso que você mencionou é um total equívoco por parte de quem

interpreta Steiner, porque Steiner, enquanto viveu, foi intrinsecamente, dialógico. Ele sempre se manteve lendo os seus contemporâneos — então, claro, para nós está ultrapassado, porque eram os contemporâneos *dele*; ele se mantém lendo, acompanhando para às vezes concordar, às vezes discordar, mas formar suas ideias a partir de um intercâmbio com a sua contemporaneidade. Então, eu continuo sustentando que o esforço do diálogo não é reduzir e dizer que Steiner e Freire são iguais, porque eles não são iguais. Há incompatibilidade entre ambos. Como é que se resolve isso é um outro patamar da pesquisa. Eles têm distinções, não estão juntos; somos nós que vamos ter que aprender a construir com a diferença dos outros. Mas vou voltar no ponto em que eu iniciei. Volta e meia, estou lendo Rudolf Steiner, palestras ou textos escritos, lá está ele apontando autores do final do século XIX, do início do século XX; então, se na época dele, em 1920, estava despontando a Psicanálise, ele já estava lendo sobre Psicanálise. Mal o livro do Edmund Husserl da fenomenologia tinha sido publicado, ele já estava tecendo comentários sobre as Investigações Lógicas. Ele estava sempre atento a tudo o que estava sendo falado, às tendências do seu tempo; então, ele é atual para o seu tempo. Ficar só lendo Steiner é se isolar do século XXI. O ilhamento — ilhado, isolado — é algo que, ao longo das décadas, vai definhando e já se tornou, em alguns aspectos, anacrônico, porque Steiner tem a sua dimensão histórica, ou seja, o que ele disse em termos de valor, em definições e tendências eram esforços de congruência que ele realizou para sustentar realidades dentro do momento histórico, geográfico específico em que ele viveu. Só que, cem anos depois e em outros locais, como fora da Europa, tudo tem que ser reformulado por nós, porque o grande mérito da obra steineriana é justamente ter deixado o legado para nós buscarmos por nossas próprias forças, através do nosso próprio movimento epistemológico, o nosso caminho, e não ficar importando, ou ficar reproduzindo. Então, assim, existe um aspecto lamentável no movimento antroposófico: uma parte, não vou reduzir; tem coisas muito brilhantes e magníficas, mas uma parte do movimento antroposófico é anacrônica e, em alguns casos, já está assim deslocado no tempo, não entendendo a pós-modernidade e não vai conseguir lidar, porque não está lendo, está com incapacidade de leitura dos grandes movimentos revolucionários que já estão aí à

tona com aquilo que a gente pode chamar de Quarta Revolução Industrial, que, na verdade, é o nascimento de uma nova era. Só que nós estamos na transição; ou a gente vai para a transição, ou vai se tornar impossível o diálogo — lamentavelmente, toda corrente espiritualista, comparando a inúmeras outras, o movimento antroposófico não é exceção. Lamentavelmente, existe a versão xiita do movimento, ou seja, o fanatismo, o sectarismo, a intolerância com o diferente, lamentavelmente ela também se manifesta, mas ela não representa a grandiosidade de Rudolf Steiner, mas ela se manifesta, ela existe, às vezes ela grita por aí, lamentavelmente...

Revista Jataí

Voltando à sua tese, temos uma curiosidade: a escolha de Mia Couto como um escritor que motiva suas epígrafes. A gente sabe que, ao escrever um texto investigativo, fica poético e sensibiliza o leitor colocar as epígrafes, mas essas epígrafes não são escolhidas ao acaso, a gente tem uma relação com esses autores escolhidos. Então, eu queria saber o motivo da sua escolha do autor e do trecho retirado do conto “O embondeiro que sonhava pássaros”, do livro “Cada homem é uma raça”.

Inquirido sobre a sua raça, respondeu:

- A minha raça sou eu, João Passarinheiro.

Convidado a explicar-se, acrescentou:

- Minha raça sou eu mesmo.

A pessoa é uma humanidade individual.

Cada homem é uma raça, senhor polícia

Jonas Bach Jr.

Foi muito interessante mesmo. Tem a circunstância que eu vivi para chegar e quem vai ler só lê o extrato, não sabe de onde veio, como é que foi escolhido. Então, a circunstância era a seguinte: eu estava no período de doutorado sanduíche, morando na Alemanha e minha ex-mulher, a Silvia — na época a gente estava junto —, foi lá e me apresentou o Mia Couto; então, na verdade, veio pela minha vida pessoal afetiva. A outra circunstância é a seguinte: eu estava praticamente um ano só lendo em alemão — claro

que eu tinha que aproveitar os livros disponíveis na biblioteca, os estudos da universidade, enfim, um mergulho na língua alemã — e eu não tinha lido mais nada em português. E para descontrair — sabe aquela coisa: “deixa eu tirar um pouquinho de folga” —, eu resolvi acompanhar a sugestão da Silvia e resolvi ler o Mia Couto. Foi a única coisa que eu achei *on-line*, na época, foi em 2011. Para mim, foi um grande prazer ler em português, então, talvez aquela coisa da língua materna já mexeu no âmbito da alma, num estrato psíquico um pouco mais profundo, porque é estranho você passar um ano só lendo em uma língua estrangeira, ouvindo o tempo todo alemão, é estranho, minha língua materna é o português... e, quando eu li esse conto, esse trequinho, para mim ele é a imagem literária que traduz muito do que é dito de outras maneiras na obra do Steiner, porque, como não dá para a gente abraçar tudo numa tese de doutorado — até porque ela tem objetivos específicos e gerais, questão de pesquisa — eu não abordei, por exemplo, a visão antropológica do Steiner, aquela que tem lá no livro *Teosofia*, que aí vem aquela frase: “Cada eu é uma espécie em si.” Essa é uma frase do livro *Teosofia*, capítulo nº1. E, quando o Mia Couto elabora nesse conto esse embate de “Quem sou eu?” e “Eu sou uma raça única?” — a personagem afirma isso —, eu falo: “Gente, isso aqui é algo que permeia a problematização da pesquisa como um todo, porque, mesmo quando eu entro em Freire — claro, quando estou no capítulo sobre Freire —, estou no ser social, porque, de fato, o Freire não trabalha a dimensão da individualidade como o Steiner o faz, mas toda a problematização que eu faço na sequência é sobre essa individualidade. E quem resume isso de uma maneira, numa linguagem poético-literária, é o Mia Couto. Aí eu falei: “Gente, é ele!” Para mim, caiu — sabe quando vem alguma coisa: “Gente, ganhei, de presente, o Mia Couto...!”. Aí se tornou cristalino, a hora que eu li, sabe... que veio assim: “Essa é a epígrafe...!” Não foi nem refletido; eu li o conto e tinha certeza: “Está aqui a epígrafe da tese.” Até por um ato simbólico; eu estava lá, desenvolvendo-a; a questão da língua portuguesa; e tudo, tudo o mais...

Revista Jataí

Então, Jonas, agora, para a gente fechar nossa conversa, que conselho, que orientações você deixaria para os nossos jovens pesquisadores? Nós temos vários jovens pesquisadores nos grupos de pesquisa, nos projetos de

iniciação científica da Faculdade, enfim, e temos outros jovens pesquisadores leitores desta revista, ou mesmo velhos pesquisadores com espíritos de jovens pesquisadores, então, o que você falaria em termos de pesquisa científica e de possibilidades inovadoras na pesquisa hoje?

Jonas Bach Jr.

Olha, como eu sou professor de Metodologia de Pesquisa, dou Seminários avançados de pesquisa para mestrado e doutorado, eu estou mergulhado nessa tua pergunta. E o que eu posso dizer para os jovens é assim: que nunca foi tão bom fazer pesquisa, nunca foi tão bom. Quando a gente olha um Boaventura de Sousa Santos, por exemplo, com a perspectiva das “Epistemologias do Sul”, tem todo um caminho pós-moderno para nós lançarmos novas frentes de pesquisa, ou seja, novos caminhos, novos processos, novas metodologias de olhar para a sociedade, para a saúde mundial, a escola, a cultura, a arte, enfim... Quando nós temos uma hermenêutica pluritópica, que é um caminho metodológico para, justamente, abrir, nas Ciências Humanas, o reconhecimento da diversidade, algo que pesquisas de cem anos atrás não tinham como instrumento, porque o sentido do que é dito, o sentido do que quis ser dito por alguém, por um grupo social de uma época, de uma região, de um lugar, de uma escola, de uma universidade, de uma empresa, seja de onde for, ela tem um sentido próprio do lugar e tempo de onde essas pessoas atuam. Então, essa radicalidade da contingência, o aspecto contingente é o espaço e o tempo, é ali que nós vivemos e esse lugar e tempo em que atuamos, vivemos, refletimos, transformamos, essa perspectiva é única; então, existem possibilidades metodológicas que abrem espaço para essa manifestação dessas singularidades; e, para o exercício de compreensão hermenêutica, um exercício de compreensão do outro, o alheio, eu preciso fazer um caminho de compreensão; esse outro não é como eu sou; eu preciso fazer um exercício de hermenêutica. “Pluritópico” significa que são múltiplos lugares, porque a partir do lugar onde nós atuamos — e esse lugar pode ser o lugar social, o lugar econômico, o lugar cultural, o lugar artístico, o lugar de atuação profissional — são múltiplos e múltiplos e múltiplas as ideias de *tópos* [ὄυδῖο, do grego], o *tópos* social, que é o lugar onde nós atuamos. Então, existem inúmeras possibilidades

metodológicas — como a própria fenomenologia também, que tem várias vertentes; análise do discurso, tanto a foucaultiana como a bakhtiniana, a escola francesa, a escola inglesa etc.; a crítica — que têm caminhos e caminhos de possibilidade de abordar a realidade. Vou citar autores, então, que podem nos ajudar imensamente, como por exemplo... nós que somos educadores, principalmente na área de pesquisa e educação, toda pessoa que educa, toda pesquisa em educação perpassa, invariavelmente, a linguagem. Na hora que a gente entra em contato com a obra de um Jorge Larossa, por exemplo, o quão nós somos convidadas e convidados a olhar como nós constituímos o humano através da linguagem e nos constituímos dependendo da linguagem que empregamos; o quão a linguagem pode mostrar ou esconder. Então, na perspectiva de pesquisa — eu sei que eu falei talvez até temas um pouco complexos aqui, sei lá, me soltei agora na hora de responder, já não sei se eu devia ter ido tão longe, sei lá, acho que eu peguei pesado agora, estou me avaliando aqui, mas já foi. Respondendo aos jovens, a perspectiva do século XXI, ou seja, vamos falar de maneira atualizada e correspondente à nossa contemporaneidade. As possibilidades, hoje, são inúmeras. Está muito rico, o universo, hoje, da pesquisa. Por outro lado, o universo da pesquisa nos possibilita um viés profissional, ou seja, uma perspectiva de carreira e, por outro, de formação humana. Então, esse lugar que assume essa dupla dimensão, de formação humana, juntamente com a perspectiva de carreira/trabalho, eu considero imensamente satisfatório.

Revista Jataí

Você acha que a área da Educação tem uma abertura maior para essas novas metodologias, por exemplo, a pesquisa biográfica/autobiográfica?

Jonas Bach Jr.

Sim, esqueci de mencionar a questão biográfica. Eu tenho olhado o seguinte: assim como o século XX foi a virada linguística, eu estou desconfiado de que o século XXI é a virada biográfica. O número de pesquisas biográficas hoje é imenso e existe já revista só dedicada à biografia e autobiografia na Educação. Já existem livros só dedicados à

pesquisa de docentes sobre a questão biográfica e autobiográfica. Então, o volume, hoje, de produção a respeito de biografia, autobiografia e metodologias — plural, não uma única metodologia, e sim plural — metodologias de abordagem do fenômeno biográfico é bem grande, bem grande mesmo... Eu não paro de ver pesquisadoras e pesquisadores já desenvolvendo coisas distintas e abordagens mil: histórias de vida, relatos, escritas de si, autobiografia propriamente dita, existem estilos de trabalho, versões, existem inúmeras possibilidades já de se desenvolver aqui. E existe também a antroposófica, a mais conhecida obviamente é da Gudrun Burkhard, mas existem caminhos dentro da epistemologia antroposófica, para se desenvolver o biográfico.

Revista Jataí

Muito bom. Então aí você já deixou um caminho para a próxima entrevista.

Jonas Bach Jr.

Maravilha! Assim que é bom! A gente amarra, mas não fecha, a gente só faz uma costurinha para dizer assim: “Olha, eu largo a linha para gente fazer outro ponto lá na frente.”

Revista Jataí

É isso! Até que o tecido se faça, né? Então, Jonas, a gente agradece imensamente a sua disponibilidade para essa brilhante entrevista! Que venham outras!

RESENHA

O sonho manifesto: dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico *

Mariana Bugano de Alcantara **

* RIBEIRO, Sidarta. *Sonho manifesto: dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

** Mestre em Ecologia pela Universidade Federal de Goiás; Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela UFG; professora na Escola Waldorf Veredas, em Campinas - SP; tutora e formadora de professoras e professores Waldorf e Coordenadora de curso na Faculdade Rudolf Steiner.

Sidarta Ribeiro é um cientista de ponta no estudo da neurociência, tendo fundado na UFRN o Instituto do Cérebro. Com produção científica relevante, tem mais de uma centena de artigos publicados em revistas internacionais e livros escritos. Todavia, mais do que isso, Sidarta é um homem contemporâneo, que pesquisa e reflete sobre a contemporaneidade dialogando com outras autoras e autores. E não só. Com sua imensa capacidade de relacionar a sabedoria de povos ancestrais, mitos do mundo todo, literatura, cultura popular e conhecimentos de muitas origens, exorta-nos a construir uma teia complexa de relações para encontrar caminhos melhores para a vida humana na Terra.

O autor delinea, com precisão, as questões complexas da modernidade no âmbito do conhecimento, da cultura, da economia, da ecologia, da alimentação e do modo de vida humano e nos convida a refletir a partir de relações originais e ousadas entre muitas áreas do conhecimento. Com um ritmo intenso, ele vai construindo seu texto a partir de informações vindas de muitas referências, provocando reflexões profundas, criando conexões com conteúdos de fontes atuais e antigas, e de todas as partes do mundo. Mas além de descrever a problemática, Sidarta faz jus ao subtítulo do livro e aponta, com otimismo, caminhos para a superação da crise percebida por todos e apontada no texto com grande lucidez.

O livro foi construído em 10 capítulos. Em cada um deles, passeamos por assuntos que nos mobilizam a pensar o mundo hoje de diversos pontos de vista: da relação do ser humano com o mundo natural, com seus pares, com a ancestralidade, com as futuras gerações, com a cultura, com a história. Sidarta remete-se à História Natural da humanidade (como biólogo que é), mas amplia a perspectiva a partir de múltiplas referências da cultura humana mundial, da poesia e do sonho. E faz isso contando várias histórias.

Mais do que trazer à consciência as questões relacionadas à complexidade da existência humana na Terra, o autor ainda nos aponta a urgência da necessidade de assumirmos a responsabilidade sobre o destino da humanidade, de maneiras muito diversas, individual e coletivamente. Sem ser superficial ou piegas, ele aponta: “Chegou o

momento de reaprender a sonhar o bem comum para desenharmos o percurso de cura e desenvolvimento da experiência humana”.

O amor, a empatia e o cuidado com a natureza e o ser humano são os caminhos apontados por Sidarta Ribeiro para que se faça a necessária revolução social fundamentada na ética do cuidado. A ideia de bem-estar para todos os seres sencientes que habitam este planeta é o fundamento de tal transformação. Para isso, precisamos considerar os saberes que foram construídos ao longo do tempo pelos ancestrais da humanidade e retomá-los como fonte de informação e inspiração para um novo modo de vida e relação, mais consciente, mais saudável, mais justo, mais viável para todos os seres.

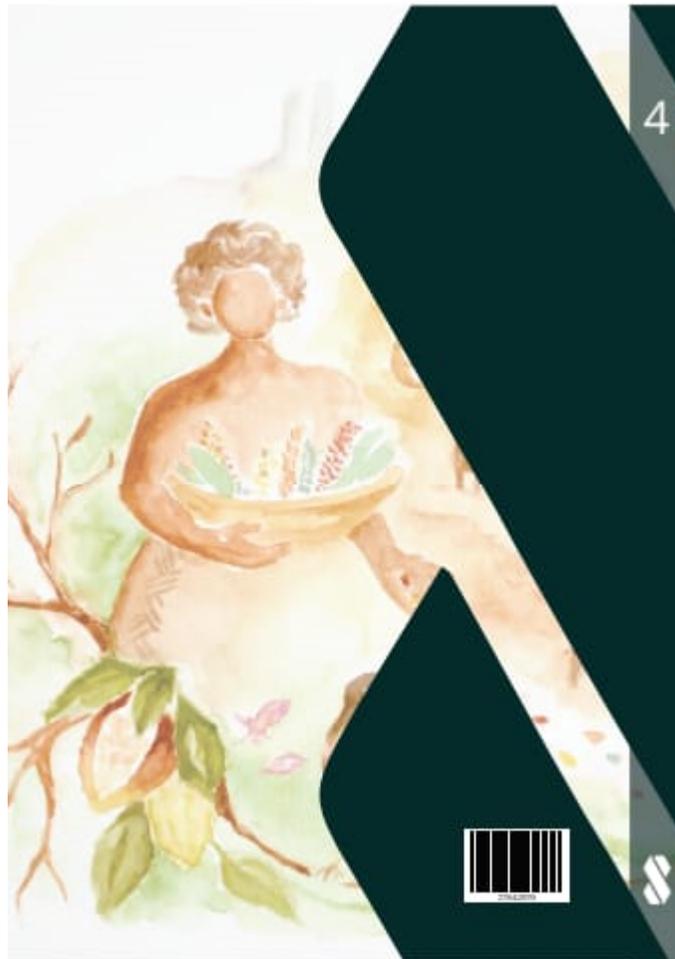
Nesse sentido, para o autor, os sonhos têm um papel relevante, na medida em que permitem que se ensaiem outros futuros de maneira menos limitada que na vida de vigília. Entretanto, para isso, precisamos retomar a condição de saúde humana que nos permite dormir e sonhar. Não só o sono, mas também a alimentação e o movimento devem fazer parte desta retomada das condições de construir um novo despertar planetário. Fica evidente no texto como a ciência materialista, o capitalismo e a expansão colonial levaram a um modo de vida que diminuiu a importância dos sonhos para a vida humana. Essa é uma das reconstruções necessárias neste momento.

Na condição de acúmulo de saberes em que nos encontramos hoje, Sidarta destaca o papel da educação na proposta de uma transformação social relevante, e a necessidade urgente de que ela seja construída sobre bases que vão muito além da transmissão autoritária de informações nem sempre relevantes. Além disso, é imprescindível que todas as crianças e jovens tenham acesso à escolarização. E, segundo o autor, isso é possível hoje em dia. Sidarta aponta, ainda, para a importância do vínculo de alta qualidade entre educadores e educandos, bem como para a necessária qualidade de formação e de valorização do profissional docente. Há muito trabalho a ser feito, mas as condições humanas atuais são favoráveis.

Sidarta conclui o livro convocando a geração vivente a construir a revolução social necessária para garantir a continuidade humana no planeta. Se conseguirmos, em tão pouco tempo, a partir do grande acúmulo cultural humano, elaborar grandes revoluções tecnológicas, por

que não seríamos capazes das reformas nas relações sociais e ecológicas que se fazem urgentes? Em suas palavras:

Cumpra construir nossa guirlanda de flores culturais. Temos todo o direito e, sobretudo, a obrigação de pensar grande, gigante, até onde a vista alcança e mesmo além, bem fora da caixa da caixa da caixa, para reformar de maneira profunda nosso jeito de estar no mundo (RIBEIRO, 2022, p. 174).



4

