

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JAQUELINE RODRIGUES FERREIRA

**POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E DA
INFÂNCIA POR MEIO DA PEDAGOGIA WALDORF E DA ANTROPOSOFA**

**Marília-SP
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

JAQUELINE RODRIGUES FERREIRA

**POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E DA
INFÂNCIA POR MEIO DA PEDAGOGIA WALDORF E DA ANTROPOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha: Filosofia e História da Educação no Brasil, da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, como requisito para o título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

**Marília
2022**

F383u Ferreira, Jaqueline Rodrigues
Por uma outra educação : a concepção de ser humano e da
infância por meio da pedagogia waldorf e da antroposofia /
Jaqueline Rodrigues Ferreira. -- Marília, 2022
106 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho

1. Educação. 2. Antroposofia. 3. Pedagogia Waldorf. 4.
Educação Infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E DA
INFÂNCIA POR MEIO DA PEDAGOGIA WALDORF E DA ANTROPOSOFIA**

JAQUELINE RODRIGUES FERREIRA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho (UNESP/Marília)

Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno (UNESP/Marília)

Prof.^a Dr.^a Ana Lygia Vieira Schil da Veiga (FACON/Conchas)

Marília, 17 de março de 2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, às crianças que alegam os nossos corações e a todos os professores (as) que acreditam e praticam a autoeducação como princípio pedagógico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a minha família intergaláctica, vô Manuel, e em especial às mulheres, bisa Maria, vó Vera, mãe Neurice e à minha irmã e professora Waldorf Angélica, que me inspirou no desafio de estudar esta temática.

Agradeço ao professor Alonso pela sua generosidade, e por ter acreditado na relevância desta temática para as discussões no meio acadêmico no campo da Educação.

Pelas contribuições e reflexões do professor Genivaldo, obrigada pela escuta amorosa.

Ao professor Sinésio pelas críticas construtivas, para um pensar lúcido.

À professora Vanda Elisa de Farias Raulino, pelas suas contribuições, muito obrigada por ter me ouvido e ter recebido meus pedidos de ajuda nos momentos que antecederam o seminário de pesquisa e durante o desenvolvimento do trabalho.

Agradeço à professora Nina Veiga, pelas suas contribuições para a reflexão e escrita deste trabalho. Obrigada professora pela sua disponibilidade, dedicação e pelas partilhas.

Agradeço com muita alegria ao grupo de estudos da escola Jequitibá Rosa de Marília, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), e em especial agradeço à professora Sueli do Nascimento pela sua amizade, companheirismo e incentivo nas apresentações e publicações de trabalhos para a qualificação.

Gostaria de agradecer ao curso de formação de professores Fundamentarte promovido pela Escola Comunitária Municipal do Vale de Luz e à Casa Áurea Escola Waldorf, que me deram a oportunidade de conhecer, vivenciar e aprender mais sobre a Pedagogia Waldorf e o conhecimento antroposófico.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília e a todos os professores e professoras que contribuíram para a minha formação.

Agradeço à Secretaria de Educação do município de Marília e à escola municipal de Educação Infantil “1,2...feijão com arroz”, a qual me possibilitou, junto com as crianças e os/as colegas de trabalho, pesquisar um pouco mais sobre o relação da criança com a natureza, em busca de um fazer docente atrelado com o mundo e no estímulo na pesquisa sobre o brincar.

Agradeço a todos os meus amigos/as/es que contribuíram para a realização deste trabalho.

E por fim, é com muito carinho que eu agradeço ao Rafael. Obrigada pela compreensão, amor, paciência, incentivo e acolhimento nos momentos difíceis nesta caminhada.

EPÍGRAFE

Pedra Pedrinha Pedrão

Algumas cabem na palma da mão.

Redondas e lisinhas.

Umam são grandes, bem pesadas.

Outras moram em ninhos, cestinhas, mesinhas de época.

Tem noites que algumas chegam na mochila do anãozinho.

*Em algumas, grandonas, o pezinho em cima se equilibra...
estas ficam no chão, não dá pra levantar.*

Fazem um caminho, às vezes retos, às vezes curvos.

O Pedrão é tão grande e alto que cabe o corpo todo, pra subir; pés descalços... no começo, abaixadinha e depois levantando, encontrando o equilíbrio... pés bem espalmados na superfície dura, áspera. Pulo.

Algumas, as mais especiais são preciosas... singelos tesouros da terra compartilhados com meus amigos. Algumas navegam e mergulham no banho... outras simplesmente ficam protegidas nas mãozinhas, mochilas ou caixinhas (MATTOS, et al., 2021, p. 259).

FERREIRA, Jaqueline. **Por uma outra educação**: a concepção de ser humano e da infância por meio da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, Marília, 2022.

RESUMO

Tendo em vista o paradigma da valorização da racionalidade sobre o ensino escolar convencionalizado, esta dissertação apresenta as principais concepções sobre o desenvolvimento humano por meio da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, dispondo dos pressupostos basilares do pensamento de Rudolf Steiner, o qual considera o desenvolvimento a partir do corpo, da alma e do espírito. Iniciamos este trabalho a partir de uma análise de conjuntura, identificando neste percurso aspectos históricos que explicitam as origens do pensamento racionalista e seu desenvolvimento, desde o pensamento clássico da escolástica grega, passando pelo século XVI, mediante o pensamento cartesiano e sua influência na constituição da oposição entre sociedade e natureza a partir da Revolução Científica. Ressaltamos o querer, o sentir e pensar como princípios para o desenvolvimento humano na prática docente na Pedagogia Waldorf, com ênfase no querer na Educação Infantil, bem como, o andar, o falar e o pensar como as três atividades principais neste processo de desenvolvimento da criança. Em contraposição ao paradigma racionalista, destacamos as contribuições do romantismo alemão, a partir de Schiller e Goethe sobre o pensamento antroposófico, por meio do conceito de *Bildung*, na constituição e desenvolvimento do ser humano. Assim como, suas reflexões a partir da fenomenologia, a qual por meio de uma cosmovisão, considera aspectos sensitivos e suprasensíveis na pesquisa científica. Finalizamos este estudo com algumas reflexões sobre as contribuições do brincar a partir dos elementos naturais na Educação Infantil considerando sua relevância na constituição do conhecimento e do desenvolvimento humano neste primeiro período da vida.

Palavras-chave: racionalidade; desenvolvimento do ser humano; Pedagogia Waldorf; Educação Infantil.

ABSTRACT

Bearing in mind the paradigm of valuing rationality over conventionalized school education. This research aimed to present the main conceptions of human development through Anthroposophy and Waldorf Pedagogy using the basic assumptions of Rudolf Steiner's thoughts who considered development from body, soul and spirit. The current work was started from the analysis of conjuncture to identify the historical aspects that explain the origins of rationalist thoughts and their development from classical thoughts of greek scholasticism in 16th century through cartesian thoughts and their influence on the constitution of opposition between society and nature from Scientific Revolution. We emphasized on desires, feelings and thinkings as principles for human development in teaching practice in Waldorf Pedagogy. The desires in Early Childhood Education emphasized on walking, talking and thinking, which are the three main activities in the process of student child development. In contrast to rationalist paradigm, we highlighted the contributions of german romanticism from Schiller and Goethe on anthroposophical thoughts through the concept of *Bildung* in constitution and development of human being. As well as his reflections from phenomenology through a cosmovision is considered sensitive and supersensitive aspects in scientific research. Therefore, this study concluded some reflections on the contributions of playing is a natural elements in Early Childhood Education and its relevance on constitution of knowledge and human development in first period of life.

Keywords: rationality; human development; Waldorf Pedagogy; Early Childhood Education.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| CAPÍTULO I – Da racionalidade para um pensar vivo | 15 |
| 1.1 O pensamento racionalista cartesiano: origens, concepções e desafios..... | 16 |
| 1.2 As contribuições do romantismo alemão e da fenomenologia de Goethe no pensamento antroposófico..... | 27 |
| 1.3 A educação estética e a questão pedagógica como questão social..... | 36 |
| CAPÍTULO II - Antroposofia e a Pedagogia Waldorf: concepções para o desenvolvimento do ser humano por meio da Educação | 43 |
| 2.1 Rudolf Steiner, Antroposofia e Educação | 44 |
| 2.2 A entidade humana: concepções do ser humano em sua totalidade..... | 51 |
| 2.3 Do nascimento ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil..... | 62 |
| CAPÍTULO III – Os pressupostos teóricos-metodológicos da Pedagogia Waldorf | 72 |
| 3.1 A Educação Infantil a partir da Pedagogia Waldorf..... | 73 |
| 3.2 O desenvolvimento do pensar: representações e significados..... | 81 |
| 3.3 A natureza e o brincar: uma necessidade orgânica | 88 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 97 |
| REFERÊNCIAS | 100 |

INTRODUÇÃO

Perante a diversidade de crises nos mais diversos campos da vida, a educação apresenta ser ainda nos dias de hoje uma trilha necessária para a consolidação do desenvolvimento humano, ao consideramos o bem viver e a relação do ser humano com a natureza. Todavia, ao analisarmos diferentes conflitos socioambientais do mundo atual, percebemos que velhos paradigmas no campo educacional não se sustentam mais, devido à ausência de respostas coerentes para contribuir na construção de uma outra humanidade.

Tendo em consideração a necessidade de reflexão a respeito das problemáticas no espaço escolar, este trabalho visa discutir sobre o paradigma da valorização da razão, no que tange ao desenvolvimento do ser humano e da infância. Desta maneira, em contraposição às concepções racionalistas e empírico-analíticas, as quais pouco tem mobilizado para uma formação humana de modo integral, na construção do conhecimento de modo significativo, considerando o ser humano em sua completude, trazemos algumas reflexões sobre as contribuições do pensamento antroposófico de Rudolf Steiner e da Pedagogia Waldorf.

O espaço escolar se destaca como o lugar no qual todo o indivíduo deve ser acolhido para desenvolver aspectos cognitivos, socioafetivos, culturais, físicos, entre outros, na constituição de saberes para interpretar e atuar no mundo. Todavia, ao considerarmos a estruturação de grande parte das escolas do Brasil, podemos inferir que esta concepção de educação até o presente se dedica em consolidar a prática educativa mediante a valorização da dimensão intelectual, marginalizando outras dimensões do indivíduo, e a possibilidade de consolidar um desenvolvimento que integre a ética, a estética ou a espiritualidade como método no cotidiano da prática docente.

Desta maneira, tais problemáticas, vivenciadas no ensino escolar convencionalizado¹, são resultantes de um processo histórico, logo, neste estudo destacamos a influência do paradigma cartesiano racionalista originado no século XV, o qual afastou a possibilidade de desenvolvimento e compreensão do ser humano de modo integrado, ou seja, considerando:

¹ O termo ensino escolar convencionalizado se refere a uma concepção de educação, também denominada “humanista” tradicional, que encara o ser humano constituído por uma essência imutável e que estaria na base dos métodos tradicionais de ensino. Considerando a escola como “redentora da humanidade”, essa concepção “está aí e constitui o padrão dominante nas amplas redes escolares oficiais” e “corresponde à escola convencional.” (SAVIANI, 1980, p. 15). Compreendemos neste estudo que o ensino escolar convencional vincula-se a um modelo de ensino que não possibilita o desenvolvimento do ser humano tendo em vista a liberdade na corporalidade, o aprimoramento das dimensões socioafetivas e intelectivas. Além disso, observamos que esta abordagem institui a escolarização dos sujeitos, mediante o discurso racional científico, caracterizando a educação “como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo.” (MIZUKAMI, 1986, p. 11).

corpo, alma e espírito. Mediante a isto, pressupomos as contribuições da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf no fortalecimento de práticas pedagógicas que auxiliam o desenvolvimento do ser humano, de modo integral, ou seja, “[...] a captar o ser humano em seu todo, conforme sua essência corpórea, anímica e espiritual” (STEINER, 2013a, p. 31).

A realização desta pesquisa, visa responder a seguinte problemática: Por que a valorização exacerbada da dimensão intelectual do ser humano no ensino escolar convencionalizado configura-se como um equívoco epistêmico para a Antroposofia e na Pedagogia Waldorf?

Deste modo, em oposição à valorização de uma epistemologia de base racionalista na constituição de saberes e do conhecimento, a ciência Antroposófica, desenvolvida por Rudolf Steiner no fim do século XIX, ocorreu a partir das bases teóricas e metodológicas da fenomenologia de Johann Wolfgang von Goethe, o qual teve como objetivo compreender os fenômenos e dinâmicas da natureza, tendo em vista a sua dimensão suprasensível, bem como o desenvolvimento do ser humano. Além de Goethe, para desenvolver a Antroposofia, Steiner considerou a filosofia estética proposta por Friedrich Schiller. Já naquele período, Steiner discutia sobre as contribuições de Goethe e Schiller por meio da educação estética², pois ele observava as mudanças da sociedade com o advento da urbanização, o distanciamento do ser humano em relação à natureza e transformações socioculturais.

A proposta educativa desenvolvida por Rudolf Steiner por meio da Pedagogia Waldorf, pressupõe a educação para a liberdade, por meio da compreensão de uma consciência perante a vida comunitária e planetária. Todavia, esta liberdade e emancipação da vida não é compreendida como um *laissez-faire*, muito pelo contrário, esta liberdade denota a superação de determinismos incutidos pela modernidade neste desligamento “natural” da natureza humana, sejam eles de ordem social, cultural, econômica, entre outros, pautados pelo modelo econômico produtivista e desenvolvimentista. Para colocar em relevo a problemática em questão, ou seja, tanto este distanciamento e oposição do ser humano com relação à natureza, como também da valorização da dimensão intelectual na escola, faz-se necessário que retomemos alguns fatos históricos.

A respeito da origem da escola, na Grécia e na Roma antiga, a escola era considerada um espaço de privilégio e prestígio social para a elite militar e aristocrática. Na obra *A cultura atual e a Educação Waldorf*, Rudolf Steiner, aborda a evolução do pensamento da escola ideal, a qual teve início na Grécia. Para ele os gregos viam no ginasta o ideal de educação, ou

² Na Pedagogia Waldorf, conforme Bach (2007), a educação estética também é compreendida como educar por meio do sentimento.

seja, “o ginasta, que consegue atuar sobre o organismo humano com base na atuação e no domínio divino no mundo e no Cosmo [...]” (STEINER, 2014, p. 37). Logo, segundo o autor, este desenvolvimento do corpo humano deveria ser tão intenso e harmônico, em que o mesmo pudesse expressar a revelação de uma beleza divina por meio do corpo. Com o passar do tempo este ideal é transferido para a cultura romana, e posteriormente para a Idade Média, pois a figura do orador, sujeito portador de conhecimento, baseado em uma formação espiritual intelectualista, passa a ser o ideal mais nobre de educação. Já no século XIX o ideal de educação passa a ser visto por meio da figura do doutor, ou seja, “assim, de certo modo nós vemos a educação progredir de uma educação corpóreo-ginástica, passando por uma educação anímico-retórica, para chegar a uma educação que forma doutores” (p. 37).

A partir da urbanização no início do século XX e o desenvolvimento industrial, em uma análise de conjuntura, coloca-se a necessidade de ampliar o conhecimento para a classe operária. Entretanto, o conhecimento que se desejava democratizar, não passou de uma estratégia de dominação política, econômica e cultural sobre o conhecimento produzido no espaço escolar por meio do Estado, a qual vigora ainda na atualidade. Logo, podemos inferir que a hegemonização do conhecimento realizado de modo agrupado e transferido de modo comum, desconsiderando as individualidades e o desenvolvimento de potencialidades dos sujeitos no espaço escolar, não consolida uma formação em prol de uma humanização ou uma educação que possibilite o tão almejado desenvolvimento integral.

Desde a sua origem a escola tem sofrido tentativas de governo de sua dimensão democrática. Nesta perspectiva da escola como instituição em prol do desenvolvimento humano, segundo Masschelein e Simons (2013), podemos identificar algumas problemáticas na atualidade que impossibilitam este desenvolvimento, entre elas: o esvaziamento da escola como lócus da criação de saberes para a vida, ou seja, considerando identidades individuais e sociais, tendo em vista a ênfase do currículo escolar como instrumento de poder a favor de políticas neoliberais, atreladas ao controle social, cultural, à empregabilidade, ou até mesmo à tecnologização, na busca em atingir metas por excelência de resultados.

Com base nesta concepção da escola como instituição que estabelece parâmetros normativos para garantir o controle sobre a sociedade, do mesmo modo, conforme Masschelein e Simons (2013), esta governabilidade é exercida sobre a prática docente. Segundo estes autores, a profissionalização é o modo de controlar o professor (a), pois, seus conhecimentos, habilidades e competências são substituídos por competências que correspondam às necessidades do mercado educacional, de modo burocrático e coercivo,

através da cobrança da eficácia em resultados, afetando a reflexão sobre a prática docente considerando as reais necessidades fundamentais para o desenvolvimento do ser humano na sociedade atual.

É importante ressaltar que não há neste trabalho a intenção de desconsiderar a relevância da democratização do acesso da escola pública brasileira, tendo em vista o processo de colonização, o qual se desenvolveu e se desenvolve no país por séculos. Entretanto, enquanto local obrigatório de passagem para o desenvolvimento do ser humano, ao considerarmos os atuais desafios e problemáticas do mundo contemporâneo, nos mais diversos âmbitos: socioambiental, cultural, econômico, político, entre outros, o ensino escolar convencionalizado tem demonstrado pouca aptidão para desenvolver soluções para tais problemáticas.

Em contraposição às concepções pedagógicas racionalistas, a importância deste estudo se justifica a partir das contribuições da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, na compreensão sobre o ser humano, mediante uma cosmovisão que reconhece e valoriza o seu desenvolvimento e formação por meio do querer, do sentir e do pensar. Ademais, considera também as contribuições dos pressupostos metodológicos e investigativos desenvolvidos por Rudolf Steiner, tendo como premissa básica compreender o humano, levando em conta quatro dimensões: física, vital, astral e subjetiva.

Desta maneira, considerando tais problemáticas, a seguinte pesquisa tem como objetivo geral pesquisar sobre as concepções e os fundamentos filosóficos explicitados na Antroposofia e na Pedagogia Waldorf na compreensão sobre o desenvolvimento do ser humano, com vistas a investigar como esta teoria filosófica compreende o desenvolvimento da criança na infância. Também serão pesquisados como objetivos específicos, analisar como Rudolf Steiner por meio da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf compreende o desenvolvimento do ser humano a partir de processos mentais e psíquicos, considerando pressupostos teóricos e metodológicos. Os objetivos previstos serão assegurados a partir do método de pesquisa qualitativo, através da revisão bibliográfica sobre as temáticas abordadas na pesquisa.

A Pedagogia Waldorf surge por meio da Antroposofia, esta por sua vez é considerada como um sistema filosófico que objetiva compreender a inter-relação dos fenômenos naturais e espirituais com o desenvolvimento do ser humano, conforme ressalta Romanelli:

configura-se como uma resposta para questões sobre o elo entre ciência e religião e posicionamento político-social, por ser uma cosmovisão que une a

visão científica à espiritual, abrangendo os mais diversos campos de atuação humana, proporcionando um desenvolvimento integral da individualidade humana (ROMANELLI, 2016, p. 178).

Na Pedagogia Waldorf, a práxis educativa tem como premissa a tentativa de superação de oposições, tanto no que se refere à oposição ser humano versus natureza, como também razão e sensibilidade, ou mente e espírito, entre outras. Segundo Bach (2019a), a educação realizada tendo em vista a fenomenologia de Goethe, possui como referência a ideia de *Bildung*, a qual se configura como um dos modos para ultrapassar dicotomias ou oposições historicamente estabelecidas. Logo, considerando esta ideia, para que a educação consiga impulsionar a formação e o desenvolvimento do ser humano, são necessários três fundamentos: o conhecimento epistêmico, a estética e a ética.

A educação em Steiner como um processo que instaura um exercício de superação da separação entre o eu e o mundo, entre espírito e natureza, não só é uma transformação da relação do sujeito com seu meio ambiente, mas também consigo mesmo e com os outros (sociedade) (BACH, 2019a, p. 17).

Estes dualismos e oposições aparecerão ao longo da história a partir de um determinado tipo de racionalismo científico mediante diferentes pensadores, entre eles, o pensamento do francês René Descartes no século XVI. Dois séculos depois, em oposição ao cientificismo, ao pensamento cartesiano e ao empirismo analítico como métodos de pesquisa soberanos neste período, surge a fenomenologia de Goethe.

Nas antigas civilizações, tais como os egípcios ou os povos originários nas mais diversas áreas, oriental ou ocidental do planeta, a compreensão sobre o mundo ocorria por meio de uma cosmovisão, em que a estética e a mitologia se integravam na esfera da vida, em busca de explicar fenômenos da natureza, como eles funcionavam, assim como a respeito do próprio desenvolvimento do ser humano. Logo, dentro da cultura destes povos a estética por meio da arte no cotidiano, era o elemento organizador da vida, assim como, os princípios metafísicos, eram também considerados como parte da vida viva.

Em uma perspectiva intercultural, a partir de Keim (2015), podemos inferir que a Antroposofia se aproxima dos saberes desenvolvidos pelos povos originários das Américas e do continente africano, pois há pontos de encontro da cosmovisão destes povos com os fundamentos filosóficos da Antroposofia no que diz respeito à compreensão de mundo, incorporando as dimensões materiais e espirituais, transcendendo a epistemologia como método científico predominante na modernidade. É necessário ressaltar que a cosmovisão

desenvolvida pela Antroposofia, surge como proposta para desenvolver soluções para problemas sociais. Segundo Keim, a cosmovisão é caracterizada como:

um processo construído junto aos integrantes de uma comunidade humana como registro de conhecimentos acumulados no tempo e no espaço, incorporados a partir das formas de enfrentamento e de interação, próprias das interações vitais, com base na ancestralidade. Assim, a cosmovisão se manifesta como singularidade e particularidade de pensamento e de ação dos integrantes de certa comunidade, constituindo seu universo imaterial e cultural ao se manifestar como identidade da coletividade (KEIM, 2015, p. 90).

Na Idade Medieval, a ciência procurava explicar os acontecimentos da natureza de modo dedutivo, ou seja, “[...] com base numa força transcendental que paira numa dimensão supra terrena” (BACH, 2019a, p. 23). Logo, para este autor os saberes científicos no período de transição do período medieval para o moderno, ocorrem “[...] justamente com a aplicação do raciocínio empírico-analítico para a compreensão das informações obtidas através da observação sensorial” (p. 23). Deste modo, já na Idade Moderna, o discurso científico é mobilizado pelo empirismo tendo em vista a ênfase do objeto, e o racionalismo, considerando a ênfase do sujeito.

Nos séculos XVIII e XIX, os avanços na Ciência Moderna não deram importância para as problemáticas socioambientais que avançavam para o Ocidente. A experimentação e o empirismo contribuíram na superação da relação entre sujeito e objeto, ou seja, na relação entre ser humano, como parte integradora da natureza. Desta maneira, o corpo, a arte e a estética tornam-se alegorias para a apreensão do mundo. Entretanto, conforme a fenomenologia de Goethe, a constituição do conhecimento a partir da pesquisa deveria ocorrer na “[...] inter-relação entre sujeito e objeto como processo de construção do conhecimento” (BACH, 2019a, p. 26).

Nesta dissertação, o primeiro capítulo foi realizado com destaque às obras de Mosé (2012), Capra (2012) e Bach (2019a). Nele são descritos e analisados os fatores que influenciaram na dicotomia entre sociedade e natureza, os fatores que influenciaram a valorização da razão no discurso científico como modo predominante de interpretação e representação do mundo. Além das contribuições do romantismo alemão, mediante a educação estética de Schiller, a fenomenologia de Goethe para a constituição do pensamento antroposófico, o qual em contraposição ao discurso racionalista, desenvolve a ideia da questão pedagógica como questão social.

No segundo capítulo são abordadas as concepções sobre o desenvolvimento do ser humano, tendo em consideração a sua descrição, bem como uma análise sobre o desenvolvimento da criança na Educação Infantil mediante os pressupostos de Rudolf Steiner, a partir da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf. Nesta fase da pesquisa foram utilizadas principalmente as obras de Steiner (2004), (2012b), (2013a), (2013b), as obras de Lanz (1979) e (1997), Ignácio (2014), Lameirão (2015) e Patzlaff e Sassmannshausen (2007), Bach (2007), Bach (2020), Bertalot (2001), Romanelli (2015), entre outros.

No terceiro capítulo são analisados e descritos os principais pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Waldorf na Educação Infantil, tendo em vista o desenvolvimento do pensar, as relações com a segunda dentição e suas interpretações, mediante a concepção antroposófica. Para compor a última parte deste trabalho destacamos também o brincar, como uma necessidade orgânica para o desenvolvimento do ser humano, ressaltando sua relação com a natureza, como parte estruturante para a constituição do conhecimento na primeira infância. Neste capítulo, são utilizados alguns trabalhos já citados no capítulo anterior, sobretudo, o trabalho realizado por Levy e Kishimoto (2019), para entender o surgimento da Educação Infantil na Pedagogia Waldorf, além de outros estudos no campo antroposófico tais como Bertalot (2001), Christopher (2008) e (2009), entre outros autores que dialogam com a educação steineriana, a partir de metodologias e dispositivos do brincar na Educação Infantil.

Em princípio, nesta dissertação iremos explicitar sobre as origens do pensamento racionalista e sua influência sobre a Ciência Moderna, assim como as consequências do pensamento cartesiano-newtoniano na constituição de dualismos sobre o pensamento ocidental, e as repercussões do ensino escolar convencionalizado, perante o desafio de uma concepção pedagógica e científica que considere aspectos metafísicos, estéticos e éticos.

Capítulo I – Da racionalidade para um pensar vivo

Voltemos aos antigos sistemas de educação: eles se originaram, em toda parte, da cultura humana geral [...] Eu gostaria muito de chamar a cada dia a Antroposofia de maneira diferente, para que as pessoas não se prendessem à palavra, traduzindo-a do grego e formando um juízo a partir disso. Tanto faz o nome que se dá ao que fazemos aqui. O importante é que isso que fazemos aqui queira sempre ir em direção à realidade sem perdê-la de vista; não queremos concretizar uma ideia sectária (STEINER, 2013a, p. 29-30).

Neste capítulo são apresentadas reflexões da influência do pensamento cartesiano sobre a Ciência Moderna, bem como, a constituição de dualismos sobre o pensamento ocidental, tais como, corpo e razão, matéria e espírito, entre outros. Estas dualidades por sua vez tiveram grande interferência sobre a constituição da prática docente, na concepção de ser humano e no ensino. Logo, a partir destas questões, são discutidas as contribuições da fenomenologia de Goethe, a educação estética a partir de Schiller, assim como a concepção de desenvolvimento humano por meio da ideia de *Bildung* e do pensamento de Rudolf Steiner na consolidação de uma concepção que integre as múltiplas dimensões do ser humano, na compreensão da questão pedagógica, sobretudo como uma questão social.

1.1 O pensamento racionalista cartesiano: origens, concepções e desafios

Não podemos mais vivenciar o seu voo como o vivenciavam os nossos antepassados: como um desejo impossível. Pássaros deixaram de ser aqueles entes que habitam o espaço entre nós e o céu, para se transformarem em entes que ocupam o espaço entre os nossos automóveis e nossos aviões de passeio. De elo entre animal e anjo, passaram a objetos de estudo do comportamento em grupos. Se quisermos enquadrar a nossa vivência de pássaros na dos nossos antepassados, deveremos dizer que para nós todos os pássaros são o que para eles eram as galinhas: entes que voam, mas precariamente. Pois tal modificação da nossa atitude em relação aos pássaros e ao voo (provocada pela aviação e astronáutica), tem efeito significativo sobre a nossa visão de mundo. Perdemos uma das dimensões do tradicional ideal da “liberdade”, e perdemos o aspecto concreto da tradicional visão do “sublime” (FLUSSER, 1979, p. 27).

A mitologia grega foi uma dentre outras mitologias que buscou formas de interpretar o mundo. Mas é somente a partir da poesia de Hesíodo, em sua obra *Teogonia*, que ocorre o surgimento do pensamento abstrato, sem a personificação da natureza. Segundo Mosé (2012, p. 60), “o pensamento mítico grego, com suas complexas intrigas, com suas guerras e olimpíadas, possibilitou aos homens a constituição de um espaço mental mais amplo. É neste espaço complexo que a filosofia nascerá”.

Nas epopeias gregas, o mundo seria um lugar habitado tanto por uma força divina e cósmica, quanto pelos seres humanos, em que a própria natureza das coisas se constitui por meio de um caráter divino. Ou seja, “do mesmo modo, não há deus criador, o mundo nunca foi criado, ele sempre existiu, deuses e homens, pedras, peixes, mares são diferenciações deste mundo hierarquizado, múltiplo, desde sempre” (MOSÉ, 2012, p. 62). A partir desta afirmação

podemos dizer que para os gregos tudo que existe no mundo é deus: “[...] que faz com que o mundo seja ordenado, pleno de sentido e beleza” (p. 62).

A estética e a arte foram essenciais na cultura grega na tentativa de harmonização do sofrimento proveniente da existência humana, ou seja, a cultura grega divinizou o mundo por meio de imagens. Assim como em civilizações mais antigas, como por exemplo, os povos da China, ou do Egito, a estética e a beleza seria o elemento ordenador da cultura grega.

A primeira grande ordem que os gregos criaram e seguiram, portanto, fundada na mitologia e na arte, não era uma ordem racional, mas estética. A beleza possibilita um tipo de ordenação, de medida, e foi por meio desta medida que os gregos ordenaram sua cultura. (MOSÉ, 2012, p. 74).

Os modelos de subjetividade trazidos à tona a partir da epopeia e da tragédia grega possuem o conflito como questão central. A literatura épica de Homero traz a perspectiva da diferenciação do indivíduo perante o outro. A imagem do herói, da individualidade, da subjetivação, do enfrentamento, da superação, entre outros, denotam o domínio do ser humano sobre a natureza, em sua busca de modos e ideais de vida. Esta concepção antropológica, é reforçada a partir do pensamento de Sócrates, o qual passa a rejeitar a arte a favor da valorização do pensamento lógico-racional do indivíduo.

A imagem do herói nasce a partir do mundo exterior e passa a ser interpretada pelo teatro grego, em que “o herói deixa de se apresentar como modelo para se tornar um problema” (MOSÉ, 2012, p. 65). Sendo assim, a tragédia grega aborda o sofrimento como elemento integrador da vida, no qual, os deuses e a natureza impõem limites e cabe ao ser humano lutar para ser o sujeito autor de si, mesmo na superação de conflitos: “É na tragédia que surge pela primeira vez a vontade humana como princípio ativo, como ação” (p. 67). Logo, é na tragédia grega que esta vontade individual de superação da natureza é penalizada, afinal perder a noção do limite da fragilidade da existência humana torna-se um erro evidente.

A contraposição do sujeito com outros seres humanos e consigo mesmo, segundo Taylor (2014, p. 101), esta dicotomia é resultado “[...] de um desenvolvimento inelutável, essencial para a plena realização do ser humano como agente racional e livre”. Desta maneira, esta reconciliação somente seria possível mediante a filosofia. Já a oposição entre razão e natureza pode ser considerada a partir da vontade. Ou seja, ao mesmo tempo que somos livres, movidos a partir da razão, há também a imposição por motivos externos, pois somos também agentes que compõe a natureza.

A razão ocidental a partir da filosofia grega se constitui no século V a.C., com o pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles. Se a partir da mitologia o mundo era explicado a partir do mito e das imagens, com a valorização da racionalidade, o mundo passa a ser explicado a partir do *logos*. “[...] Com o nascimento da filosofia, o homem começou a se colocar no mundo como força ativa, produtora de ordem criadora de sentido” (MOSÉ, 2012, p. 95). Ou seja, a razão ocidental se fundamenta em busca de explicar o mundo a partir de uma verdade universal.

Todavia, a incapacidade de resolução de conflitos por via do pensamento humano, fez com que os gregos, cultivassem a explicação sobre as coisas do mundo, e da vida a partir de um caráter metafísico: “[...] o homem constrói um espaço metafísico, ele forja um lugar onde a identidade e a verdade predominem” (MOSÉ, 2012, p. 96). Neste contexto, explicar o mundo mediante princípios metafísicos passa a ser um fundamento como princípio universal dentro da cultura ocidental.

O dualismo é um componente que por si mesmo, tem como premissa básica a ideia de oposição. Para introduzir estas reflexões sobre o dualismo cartesiano-newtoniano e sua influência sobre a Educação, iremos abordar uma das principais dualidades na escolástica grega, ou seja, a divergência entre o pensamento platônico e aristotélico.

A filosofia, que nasce no final do século V a.C., se constituirá em torno desta ideia: não são a intuição, a opinião, as sensações, o corpo, os afetos, que devem ser seguidos, mas o pensamento e a razão, por que somente eles podem nos conduzir ao bem e à vontade (MOSÉ, 2012, p. 102).

Para Platão, o conhecimento sobre o mundo ocorreria somente a partir da razão e o mundo das ideias seria a forma de conseguir ter acesso a verdade. Ele não admitia a construção de saberes a partir dos sentidos. Entretanto, em contraposição às ideias platônicas, Aristóteles compreende que o mundo sensível possui uma causa final, a qual é mediada por uma razão de ordem metafísica, no movimento de transformação do mundo material.

Para Aristóteles, o mundo e o ser humano surgiram de modo organizado por meio de uma racionalidade cósmica. Segundo ele, o pensamento se constitui de uma estreita relação com o divino, neste contexto, a compreensão da essência do mundo sensível mediante aspectos metafísicos, provoca a ruptura com o pensamento platônico, o qual compreendia o mundo como uma representação de um modelo ideal.

A partir do pensamento de Aristóteles ainda havia a metafísica como componente fundamental para explicar o mundo. Entretanto, a partir do século XVI, a Ciência Moderna

adota o modelo mecanicista, em que a teoria e a técnica são desenvolvidas para explicar o funcionamento sobre o mundo, sob a valorização da razão (sujeito) e dominação da natureza (objeto):

O racionalismo reforçou a passagem de uma *scientia contemplativa*, da Antiguidade e da Idade Média, para uma *scientia activa*, quando o controle, a manipulação e a exploração sobrepujam o ser humano como contemplador da natureza. A ciência, no início da modernidade, geometriza o espaço com a conseqüente homogeneização, no lugar de concepção aristotélica que privilegiava os diferentes topos, a qualidade do espaço, sua heterogeneidade. (BACH, 2019a, p. 27-28).

Nesta concepção racionalista é possível identificar muitas ideias de oposição, entre elas: espírito e matéria, razão e emoção, mente e corpo, assim como, homem e natureza, entre outras. Para realizar uma breve abordagem destas ideias de oposição, iremos utilizar como base filosófica a obra *O ponto de mutação* de Fritjof Capra (2012)³, com destaque para as discussões dos capítulos dois e três.

Conforme Tagliani (2021), a escrita do livro *O ponto de mutação* ocorreu no período de 1980, o qual foi marcado por intensas mudanças ambientais no planeta, tais como, escassez de água, doenças, degradação ambiental, entre outras. Além de inúmeras crises no campo socioeconômico, tais como, energética, alimentar, política, econômica, além do desemprego, entre outros. Logo, Capra (2012) considerou que viveríamos uma crise cultural multifacetada a qual, como podemos perceber, continua a se agravar nos últimos quarenta anos.

As crises socioambientais nos últimos dois anos (2020-2021) nos mostram novamente, talvez a possibilidade de um novo movimento da humanidade, ou seja, tendo em vista os problemas, vivemos também a evidente necessidade de transformação nas estruturas sociais e de padrões de comportamento, para que possamos dar continuidade ao processo criativo por mais tempo. Portanto, eis o ponto de mutação! Caso contrário, assim como as antigas civilizações, a humanidade continuará a desintegrar-se.

Segundo Capra (2012), todas as crises possuem como gênese a crise de percepção sobre a realidade. Esta crise de percepção sobre o mundo se inicia mediante a Revolução Científica a partir do século XVI e XVII, em que a sacralização da natureza, é soterrada pela concepção do mundo como máquina. Os teóricos Galileu Galilei e Nicolau Copérnico foram os grandes precursores da geometrização da natureza, ou seja, na constituição da linguagem

³ Originalmente publicada no início da década de oitenta, esta obra é dividida em quatro partes. Na primeira parte do livro são destacados os principais temas da obra. Já a segunda parte, tem por objetivo descrever o desenvolvimento histórico da visão cartesiana e a mudança de conceitos básicos na física moderna, a terceira parte, analisa a influência do pensamento cartesiano-newtoniano sobre diversas áreas do conhecimento e suas conseqüências. E por último, o autor destaca a emergência de uma visão sistêmica.

matemática como método soberano para a compreensão sobre o funcionamento do mundo e sobre os fenômenos da natureza. De acordo com Bach, a matemática como linguagem exclusiva para explicar a natureza provoca uma ruptura na compreensão da vida mediante uma cosmovisão, logo estes “são os primeiros passos para o desencantamento do mundo [*Entzauberung der Welt*] [...]” (2019a, p. 28).

Na Revolução Científica, a dessacralização da natureza, ou seja, a renúncia da cosmovisão tornava-se necessária para a dominação da natureza. Portanto, em uma concepção utilitarista, houve a necessidade de marginalizar e expurgar valores sensitivos, éticos, estéticos ou espirituais do método científico para consolidar a concepção de que a natureza não mais deveria ser cultuada ou divinizada.

A partir disso, a natureza passaria a ser mensurada e controlada por meio de aparatos cada vez mais tecnológicos. Neste âmbito, esta mudança de paradigma se deu por meio das contribuições do pensamento de René Descartes e Isaac Newton. De acordo com Tagliani (2021) foi justamente a exaustiva ênfase no método científico e no pensamento racional-analítico, que aprofundou atitudes extremamente antiecológicas.

A história da humanidade é dividida em diferentes momentos, deste modo, estes estágios representam uma maneira dominante de pensar o mundo e a sociedade a partir de instituições políticas, sociais, entre outras. Ao analisarmos a concepção mecanicista de René Descartes, observa-se que o mesmo compreendia o mundo como uma máquina. Ele descrevia os fenômenos físicos, a partir da matemática, reduzindo a natureza viva em natureza quantificável, pois só assim era possível explicar a ciência de maneira eficaz e verdadeira.

Dentre as grandes obras de René Descartes, podemos citar o seu livro *Discurso sobre o método*. Para formular as premissas desta obra, Descartes vai questionar a tradição filosófica que o antecedeu, a qual valorizava a empiria para apreender a realidade, ou seja, na utilização dos sentidos, para explicar a realidade. Desta maneira, ele desenvolve o cogito cartesiano - *penso, logo existo* - e a dúvida como pontos de partida para compreender o mundo. Portanto, para Descartes o conhecimento científico e o pensamento racional seriam os únicos modos para a constituição do conhecimento. Para Descartes, o corpo e a mente eram distintos e só eram compreendidos separadamente. Esta oposição influenciou profundamente o pensamento ocidental, “Descartes baseou toda a sua concepção da natureza nessa divisão fundamental entre dois domínios separados e independentes: o da mente, ou *res cogitans*, a “coisa pensante”, e o da matéria, ou *res extensa*, a “coisa extensa”” (CAPRA, 2012, p. 55).

Neste contexto, também é necessário destacar o papel dos ideais e valores desenvolvidos no final do século XVII a partir do filósofo John Locke, os quais influenciaram fortemente o iluminismo, reforçando sobretudo a racionalidade sobre a economia e sobre a política: “as ideias de Locke tornaram-se a base para o sistema de valores do iluminismo e tiveram uma forte influência sobre o desenvolvimento do moderno pensamento econômico e político” (CAPRA, 2012, p. 64).

O empirismo advindo das teorias de John Locke, propunha que o conhecimento era construído a partir das sensações e experiências diretas do sujeito com o objeto, ou a partir de reflexões de experiências diretas, vivenciadas anteriormente. Ou seja, nesta concepção, a experiência sensorial torna-se imprescindível para conhecer a realidade.

Posteriormente, já no século XVIII, as ideias da Revolução Francesa trouxeram suporte para os processos do capitalismo industrial. Segundo Taylor (2014), as premissas máximas desta revolução: *liberté, égalité, fraternité*, enfraqueceram o despotismo, assim como os dogmas da igreja como verdades absolutas. Ou até mesmo a espiritualidade como atividade a ser desenvolvida na vida prática, para o desenvolvimento do homem virtuoso, tal qual enunciado por Aristóteles. Segundo Horkheimer (2002, p. 23) “os filósofos do Iluminismo atacaram a religião em nome da razão; e afinal o que eles mataram não foi a Igreja, mas a metafísica [...]”.

A concepção iluminista trazia a possibilidade de realização de uma nova humanidade, em que o progresso e o conhecimento científico trariam a almejada felicidade entre todos, tendo em vista o bem viver. Todavia, após a Revolução Francesa, os desdobramentos do imperialismo europeu que se seguiram ao longo dos séculos XIX e XX, tomaram rumos distintos das premissas máximas da Revolução Francesa, em que o conhecimento científico ao invés de ser utilizado em benefício de um bem viver comunitário, transforma-se em instrumento de dominação ideológica e política.

A partir do pensamento crítico de Horkheimer, tendo em consideração a concepção de uma razão instrumental, percebemos que este conhecimento proposto pelos ideais iluministas não consolidou profundas mudanças positivas para o bem comum para toda a humanidade, muito pelo contrário, com base neste autor, observamos o declínio da mesma, ao analisarmos as disputas políticas e econômicas no início do século XX, mesmo com o esplêndido avanço no campo das ciências.

A modernidade trouxe consigo a supervalorização do cientificismo e do intelectualismo, segundo Horkheimer em sua obra *O eclipse da razão*, este racionalismo se

refere a uma razão subjetiva, “isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto à autopreservação” (2002, p. 10). Além disso, este modo de compreender o mundo, instrumentaliza a razão no processo de agir e transformar o mundo, retirando as qualidades anímicas como parte da natureza do mundo. Portanto, torna-se necessário ressaltar que a partir do século XVIII, a compreensão do mundo mediante os valores ou princípios associados à metafísica, passam a ser desconsiderados ou vistos como superstição: “especulação é sinônimo de metafísica e metafísica é sinônimo de mitologia e superstição” (HORKHEIMER, 2002, p. 23).

Logo, a razão subjetiva se traduz no discurso científico da ciência moderna e deixa de estabelecer uma relação objetiva com o mundo, ou seja, a partir da natureza do mesmo. De acordo com Mosé (2012, p. 129) podemos inferir que “a ideia de sujeito é uma ficção que oculta uma pluralidade de forças, de instintos, de sentidos”. Portanto, a razão subjetiva, se sobrepôs sobre a razão objetiva. Esta por sua vez, não se define a partir de princípios do indivíduo, mas a partir da realidade do mundo, inscrita na dinâmica da natureza e do cosmos, portanto, uma razão que surge como resultado das forças que constituem o mundo objetivo:

Os grandes sistemas filosóficos, tais como os de Platão e Aristóteles, o escolasticismo, e o idealismo alemão, todos foram fundados sobre uma teoria objetiva da razão. Esses filósofos objetivavam desenvolver um sistema abrangente [...] A sua estrutura objetiva, e não apenas homem e os seus propósitos, era o que determinava a avaliação dos pensamentos e das ações individuais. Esse conceito de razão jamais excluiu a razão subjetiva, mas simplesmente considerou-a como a expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, da qual se derivavam os critérios de medida de todos os seres e coisas (HORKHEIMER, 2002, p. 10-11).

Ao mesmo tempo em que se desenvolvia a Revolução Francesa, Friedrich Schiller e Johann Wolfgang von Goethe se destacavam a partir do movimento literário e filosófico do classicismo em Weimar na Alemanha. Segundo Mosé, o conceito de razão defendido por Schiller é resultado da interação de três esferas: estética, teórica e moral. É importante destacar que Schiller vive o contexto da Revolução Francesa, e tanto em sua perspectiva, quanto em Goethe, o senso estético é uma dimensão fundamental a ser desenvolvida no ser humano: “[...] somente pelo desenvolvimento do senso estético a humanidade pode alcançar seu pleno desenvolvimento. O homem só é plenamente homem quando dá vazão ao impulso lúdico, fonte do equilíbrio entre o racional e o sensível” (MOSÉ, 2012, p. 154). Portanto, apesar de trazer à tona valores que influenciaram a criação do Estado Moderno, a Revolução

Francesa trouxe também o intelectualismo excessivo, o qual não foi capaz de trazer a liberdade para o sujeito social.

Assim como Aristóteles, Goethe compreendia a relevância da estética, a partir das vivências na constituição do conhecimento para o desenvolvimento do ser humano. Logo, os sentidos, compreendidos à luz da Antroposofia, compõem na natureza humana uma organização fundamental para a constituição do pensamento. Porém, a normatização da moral e de condutas a partir do Estado moderno, substituiu a concepção de liberdade e da natureza.

A concepção cartesiana do mundo e dos organismos vivos como máquinas, percorreu os séculos seguintes sobre o campo científico, em diversas áreas do conhecimento, tais como, na biologia, nos estudos e pesquisas sobre os organismos vivos, os quais são realizados mediante a fragmentação de funções e relações dos sistemas vivos. No capítulo três, ao se referir ao ser humano como máquina, Capra (2012) destaca o surgimento do microscópio no século XVII, e as contribuições da microbiologia em estudos e pesquisas, os quais foram fundamentais para entender a origem e o desenvolvimento da vida. Todavia, esta concepção fragmentada da realidade impossibilitava a compreensão do mundo de maneira sistêmica.

Isaac Newton deu continuidade ao pensamento de Descartes. A física newtoniana do século XVII e XVIII constituiu alicerces sólidos para a ciência até o século XX, dando continuidade à “[...] formulação matemática da concepção mecanicista da natureza [...]” (CAPRA, 2012, p. 58). A teoria da gravidade de Newton foi apresentada em detalhes na obra *Princípios matemáticos da filosofia natural*. Segundo Capra “o modelo newtoniano de matéria era atomístico, mas diferia da moderna noção de átomos pelo fato de as partículas newtonianas serem todas da mesma substância material.” (2012, p. 60). Deste modo, para ele a estrutura atômica seria mais ou menos compacta.

Todavia, com a descoberta da eletricidade no século XIX, o conceito de força descrito pelo modelo mecanicista não conseguia mais dar conta de expressar as eletrodinâmicas e a concepção eletromagnética. Foram Faraday e Maxwell, quem deram continuidade aos estudos da física e desenvolveram a teoria da eletrodinâmica, na compreensão de que “[...] a luz é, de fato, um campo eletromagnético rapidamente alternante, que viaja através do espaço em forma de ondas” (CAPRA, 2012, p. 65). Com base nesta substituição do conceito de força pelo conceito campo de força, Maxwell tentou explicar este conceito a partir de modelos mecânicos, mas não conseguiu explicar totalmente. Desta maneira, no início do século XX Albert Einstein reconhece que “[...] os campos eletromagnéticos são entidades físicas

independentes que podem viajar através do espaço vazio e não podem ser explicados mecanicamente” (p. 65).

Além dos fenômenos eletromagnéticos, as ideias evolucionistas⁴ no campo da geologia e em outras áreas no campo científico, como por exemplo, na filosofia, ocupavam cada vez mais espaço entre o final do século XIX e início do século XX. Neste contexto, os pressupostos teóricos da nova física se sobressaem no campo científico, para explicar as dinâmicas da natureza.

Tendo em vista tais pressupostos, a concepção do mundo como máquina é substituída pela concepção do mundo enquanto um sistema em evolução e em constante transformação. A partir de Capra (2012, p. 67) “a descoberta da evolução em biologia forçou os cientistas a abandonarem a concepção cartesiana segundo a qual o mundo era uma máquina inteiramente construída pelas mãos do criador”.

Ao analisarmos a natureza humana, é importante destacar que Rudolf Steiner não nega a teoria evolucionista darwinista, mas para ele esta teoria é insuficiente para explicar o desenvolvimento humano. Segundo Bach (2007, p. 80) “na teoria antroposófica, o reino humano é um quarto reino, além do mineral, vegetal e animal. Ou seja, o homem não é considerado só como um animal no último estágio da evolução dos mamíferos”. Sobre a teoria da evolução, este autor destaca que “a teoria antropológica de Steiner é uma divergência convergente, principia-se na unidade, direciona-se a um auge da multiplicidade e retorna à unidade novamente (COLOMER, 1967, p. 73 apud BACH, 2007, p. 85). Logo, a evolução como processo é compreendida considerando a divergência como parte na constituição da unidade.

Na obra intitulada *A filosofia da liberdade*, Rudolf Steiner (2000, p. 34) considera que o mundo, como um fenômeno, nos é apresentado e compreendido através de uma dualidade, ou seja, a partir da percepção e por meio do conceito, logo, para o autor “o dualismo resulta de uma visão errônea do que chamamos de ato cognitivo. Ele divide a realidade em dois domínios opostos, com regularidades próprias e distintas e sem mediação”. Isto posto, nesta obra o autor nos desafia a compreender a respeito do ato cognitivo, e possíveis limites na compreensão sobre a realidade. De modo contrário ao dualismo, é justamente no ato cognitivo, o meio pelo qual é possível unificar conceito e percepção, isto significa que “uma filosofia

⁴ A teoria evolucionista se expandiu na Ciência Moderna na biologia, por meio de Charles Darwin com a obra *A origem das espécies* (1859). Todavia, em oposição ao evolucionismo, surge o conceito de entropia introduzido pelo teórico Rudolf Clausius e a ideia do Universo em expansão, a partir da teoria do caos.

que parte desse princípio pode ser considerada uma filosofia monística ou simplesmente monismo. Ao monismo se contrapõe a teoria dos dois mundos, ou seja, o dualismo” (p. 34).

Nesta perspectiva, Steiner considera que não se trata necessariamente que existem limites no ato cognitivo para compreender determinados fenômenos, mas que na verdade o que pode acontecer é que “em determinado momento não consigamos esclarecer e entender este ou aquele fenômeno” (STEINER, 2000, p. 35). Portanto estes limites na verdade seriam transitórios, pois com o passar do tempo, os mesmos “serão superados com o progresso da percepção e do pensar” (p. 35). Podemos citar como exemplo as descobertas da física moderna a partir do pensamento de Albert Einstein, por meio da teoria da relatividade, sobre os conceitos tempo, espaço e a própria noção sobre materialidade das coisas, as quais foram ressignificados.

A realização de experimentos no campo da física, ilustram a mudança de percepção e a ideia que se tinha até então sobre a realidade da matéria, a qual perante a constatação das diferentes manifestações dos elétrons, ora se manifestando como onda e ora em partícula, mediante a observação. Tais constatações reforçaram a limitada visão cartesiana e alguns conceitos clássicos, ou seja: “a resolução do paradoxo partícula / onda forçou os físicos a aceitarem um aspecto da realidade que contestava o próprio fundamento da visão mecanicista de mundo – o conceito de realidade da matéria” (CAPRA, 2012, p. 74).

A partir da teoria da relatividade, a matéria passa a ser compreendida mediante um modelo de energia constituído por uma estrutura atômica que se manifesta de um modo totalmente diverso do modo cartesiano, ao considerarmos que é através do movimento destas micropartículas (elétrons, nêutrons e prótons), que a matéria obtém o seu estado sólido. Sendo assim, a estrutura nuclear descoberta a partir da teoria quântica revela que a “materialidade” constituinte da realidade, não se apresenta de modo estático:

Macroscopicamente, os objetos materiais que nos cercam podem parecer passivos e inertes; porém, quando ampliamos um pedaço “morto” de pedra ou metal, podemos ver que nele há grande atividade. Quanto mais de perto o observamos, mais vivo se apresenta (CAPRA, 2012, p. 82-83).

A nova física do século XX se desenvolvia em meio a visão de mundo cartesiana, bem como aos princípios newtonianos da física, “[...] e ainda hoje muitos cientistas aderem ao paradigma mecanicista, embora os próprios físicos o tenham superado” (CAPRA 2012, p. 95). Todavia, Capra destaca que isso não significa que a física newtoniana estava errada, e nem

que física quântica estava certa, mas que na verdade as teorias científicas criam modelos na tentativa de explicar o mundo, e ambas são respostas provisórias para descreverem os fenômenos naturais.

Assim como a medicina e a biologia, a psicologia se desenvolve a partir do paradigma cartesiano, o qual distinguiu o corpo humano da mente humana. Porém, os elaborados modelos sobre a consciência introduzidos pelas tradições místicas orientais, tais como a cultura *iogue*, o budismo, o taoísmo, entre outros, introduziram técnicas e métodos, na possibilidade em ampliar a consciência na resolução de conflitos subjetivos. Diante disso, os surpreendentes resultados destas tradições, vêm cada vez mais despertando o interesse dos psicoterapeutas do ocidente.

Em contraposição à visão mecanicista, a concepção sistêmica compreende o mundo mediante a totalidade, ou seja, “os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores” (CAPRA, 2012, p. 115). Logo, nesta perspectiva, os organismos vivos ou até mesmo os sistemas sociais, são compreendidos de modo interligado e interdependente. Para o autor, a nova teoria dos sistemas não aceita nem a concepção do darwinismo e nem a concepção religiosa. “Embora não negue a espiritualidade e possa até ser usada para formular o conceito de uma deidade” (2012, p. 282).

A perspectiva cartesiana, explica o desenvolvimento do ser humano mediante a valorização da racionalidade e na fragmentação do indivíduo, tais como: corpo e mente, razão e alma, entre outros. Conforme Capra, para Descartes a percepção do mundo a partir dos sentidos ocorreria do mesmo modo para os sujeitos, ou seja, a interação do mundo exterior com o mundo interior do indivíduo ocorreria sempre do mesmo modo: “na concepção cartesiana tradicional supunha-se que todo indivíduo tinha basicamente o mesmo aparelho biológico e que cada um de nós, portanto, tinha acesso à mesma ‘tela’ de percepção sensorial” (CAPRA, 2012, p. 288).

Todavia, já na década de 80, estudos neurofisiológicos apontavam que a percepção dos órgãos sensoriais ocorre de modo singular pelo indivíduo, ou seja, “estes estudos evidenciam que os aspectos fisiológicos da percepção não podem ser separados dos aspectos psicológicos da interpretação” (CAPRA, 2012, p. 288). A partir desta constatação da Ciência Moderna, podemos inferir que cada sujeito percebe o mundo de um determinado modo, pois neste processo de percepção e imaginação, a mente atua como aliada na percepção.

Logo, considerando os estudos acima explicitados, e os estudos de Rudolf Steiner a partir da fenomenologia de Goethe, o cogito de Descartes ‘Penso, logo existo’ não traduz o

processo da formação do pensar no ser humano, pois a razão é uma das dimensões do indivíduo, as quais estão relacionadas com o corpo através dos sentidos, além da dimensão supracognitiva, considerando a alma e o espírito na constituição do conhecimento. Para refletir e ampliar essa discussão, em seguida será abordada a influência do pensamento de Goethe sobre a teoria desenvolvida por Rudolf Steiner.

1.2 As contribuições do romantismo alemão e da fenomenologia de Goethe para o pensamento antropológico

A necessidade intelectual do homem Sócrates gerou o homem teórico que, impulsionado pela mecânica newtoniana e a física galileana, mirou o mundo não mais com a ótica da vida, mas com o inquisidor olhar analítico, com o intuito de atribuir valor, medir, manipular, gerando aquela patológica necessidade do distanciamento epistemológico do próprio mundo (CRUZ, 2013, p. 122).

Para compreender a respeito do desenvolvimento humano, e sua relação com a educação estética, o conceito de *Bildung*, e a fenomenologia de Goethe na constituição do conhecimento, temos a seguinte pergunta: o que é o ser humano? Esta pergunta sempre esteve presente no campo da filosofia. Para iniciarmos esta discussão, é preciso enunciar que a filosofia antropológica de Rudolf Steiner, é uma filosofia prática, logo se detém na preocupação do aperfeiçoamento do ser humano em seu desenvolvimento durante a vida, ou seja, de vislumbrar como é possível que o ser humano em seu caminho de vida, harmonize as suas naturezas racional e natural na constituição do conhecimento.

A oposição entre o discurso científico e o pensamento religioso se intensificou no século XIX. Neste período, a ciência ganhava cada vez mais notoriedade para explicar os fenômenos da natureza e o mundo. Todavia, já no final do século XVIII, em contraposição ao racionalismo cartesiano-newtoniano, a poética do pensamento de Aristóteles é retomada por meio das obras de alguns autores no Romantismo alemão, entre estes, podemos destacar Goethe e Schiller.

O conceito de educação denominado *Bildung* se disseminou na Alemanha no fim do século XVIII, por meio da influência das ideias e valores iluministas, bem como a partir do movimento intitulado *Sturm und Drang*, (Tempestade e Ímpeto), do Romantismo alemão, com destaque para Goethe e Schiller, entre outros representantes. Neste contexto, os representantes deste movimento literário buscavam por meio de suas obras denunciar a

escassa formação cultural e o limitado acesso à educação da classe trabalhadora. Conforme esta concepção, o desenvolvimento e formação integral do indivíduo abarca o desenvolvimento artístico, espiritual e intelectual, logo, a ideia de *Bildung* “mais do que uma simples “aquisição” de conhecimento ou o desenvolvimento de talentos, a educação enquanto *Bildung* deve ser entendida como um processo de individualização pelo qual o sujeito torna-se ele mesmo [...]” (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 68).

a *Bildung* refere-se ao processo de autodesenvolvimento, de autoformação dos indivíduos no que diz respeito à sua educação. O que este termo sublinhava era a importância incontornável da dimensão ativa da individualidade no processo de formação cultural (BRITTO, 2012, p. 222).

Conforme Cruz (2013, p. 27) o termo *Bildung* se origina da Idade Média, o qual foi traduzido na cultura alemã e difundido como ideal educativo e formativo com grande intensidade no período entre o século XVIII e XIX. Esta terminologia, tem como premissa a responsabilidade do ser humano em cultivar-se a si mesmo, ou seja, “tarefa apresentada como fim de qualquer processo formativo que se pretendesse contundente tendo em vista a liberdade”. Todavia, devido a lógica de um projeto homogeneizador de sociedade na modernidade, o mesmo aniquilaria a pluralidade da identidade, ou a possibilidade da autocriação e do cultivo de si em prol de padrões pré-estabelecidos.

Para consolidar o corpo teórico da ciência antropológica, Rudolf Steiner se utilizou das ideias de Goethe, assim como das reflexões filosóficas de Friedrich Schiller. Com base nas discussões de Süsskind (2011, p. 11) a educação estética proposta por Schiller possui em sua base teórica as contribuições de Kant⁵, segundo este autor: “seu ponto de partida é claramente delimitado: a filosofia crítica kantiana”. Ou seja, nas reflexões de Schiller sobre o que é o ser humano, em sua obra *A educação estética do homem*⁶, de acordo com este autor “é evidente que a preocupação central, nas cartas sobre educação estética do homem, estava ligada à antropologia filosófica no sentido da investigação kantiana sobre o homem” (p. 22). Logo, o ser humano é definido como um ser desejante, um ser que quer:

⁵Immanuel Kant foi o precursor da chamada “filosofia crítica”. Suas reflexões constituem um divisor de águas dentro da filosofia moderna, em virtude da proposta de superação da dicotomia entre o empirismo e o racionalismo, até então vigente durante XVIII. De acordo com Lulli (2017) “Pode-se dizer que Schiller encontrou em Kant a possibilidade de fundamentar suas reflexões filosóficas acerca da arte, em especial da arte trágica, utilizando-se do aparato crítico como respaldo para seu conhecimento prático enquanto dramaturgo e poeta” (p. 3).

⁶ Schiller escreveu a obra intitulada *A educação estética do homem*, em que por meio de cartas descreve as suas concepções sobre a estética, como modo estruturador da vida.

A definição como o “ser que quer”, na qual a vontade é tomada como fator determinante, conserva a duplicidade da natureza humana pensada na filosofia crítica kantiana. Pois é contra as imposições da natureza que o homem precisa, por meio da cultura (física e depois moral), afirmar o seu próprio conceito e escapar do risco de uma anulação pela sujeição à natureza. Assim, a oposição entre natureza e cultura permanece como elemento fundamental do conceito. (SÜSSEKIND, 2011, p. 22).

Ao compreendermos que o ser humano se mobiliza no mundo por meio da vontade, podemos compreender que além da vontade, o sofrimento é o modo pelo qual o ser humano conseguirá a possibilidade de superar as forças da natureza humana inerentes da vida, tais como a tragédia da morte, da dor, entre outros percalços. Esta superação se dará somente se houver a disposição do sujeito, no aprimoramento de suas naturezas a partir da estética, pois é esta dimensão que constituirá a liberdade. Todavia, a tensão exercida pela natureza da vida sobre o ser humano ao longo do tempo, poderá ser superada parcialmente por meio da arte e da cultura moral (ética), pois “mesmo as experiências estéticas da natureza possuem ainda um grau de aprisionamento, portanto uma limitação na sua capacidade de afirmar o conceito do ser humano” (SÜSSEKIND, 2011, p. 15).

Ou seja, é por meio do sentimento do belo que o ser humano alcança a liberdade: “o belo é apresentado como sentimento de prazer que vem de um juízo desinteressado, revelando um passo no sentido da libertação das forças da natureza” (SÜSSEKIND, 2011, p. 15). Todavia, a concepção schilleriana denota que a verdadeira ideia de liberdade está atrelada da junção do belo com o sublime:

só quando o sublime se conjuga com o belo e a nossa receptividade relativamente a ambos teve igual formação é que somos perfeitos cidadãos da natureza, sem, por isso, sermos seus escravos e sem perdermos os nossos direitos de cidadãos no mundo inteligível (SCHILLER, 1995, p. 50 apud SÜSSEKIND 2011, p. 16).

De acordo com Süsssekind, (2011, p. 15) o sublime configura-se como “um princípio autônomo que independe de todas as emoções sensíveis, a capacidade de sentir o sublime revela a ideia de liberdade em sua intensidade máxima”. Porém, este autor destaca que o sofrimento está atrelado ao sublime, pois a tragédia compõe a natureza da vida nos processos de transformações ou tensões.

Conforme foi destacado, a valorização da razão no século V a. C., a partir do pensamento platônico e socrático, afastou a estética e a arte como necessidades elementares para a vida, ou na marginalização de outras dimensões humanas, tais como a intuição e a

sensibilidade por exemplo. Esta valorização da razão como modo predominante de interpretar o mundo ressurgiu tanto no campo da filosofia, como também sobre o campo da arte na Idade Moderna.

Para Schiller “a forma técnica” da exposição sistemática, necessária para tornar as ideias evidentes ao entendimento, oculta sua verdade ao sentimento” (SÜSSEKIND, 2011, p. 11). Ou seja, a valorização do intelecto por si só para compreender o mundo, inviabiliza a compreensão das coisas por meio do sentir. A teoria estética de Schiller, possui dois princípios, “o primeiro é o belo; o segundo, a articulação da beleza à experiência moral, objeto da “parte prática” do sistema kantiano” (p. 11). É necessário identificarmos que esta base filosófica se relaciona com o contexto histórico do século XVIII, assim como, devido a “uma avaliação do papel da arte para a cultura moderna” (p. 11).

Na Alemanha o jovem Nietzsche interpretou que o conceito de *Bildung* “enquanto formação estética, significa viragem ético-estético-epistemológica” (CRUZ, 2013, p. 114). Desta maneira, na perspectiva nietzschiana a vida é justificada como um fenômeno estético, logo, fazer da vida uma obra de arte torna-se uma crítica ao projeto moderno, na desconstrução de uma cultura que reduz a existência e desumaniza a natureza humana, ou seja, “a arte surge neste contexto com a tarefa de conferir um sentido à vida, apresentando-nos o convite a continuarmos a viver” (p. 114).

De acordo com Cruz (2013, p. 127), no período entre os séculos XVIII e XIX, “do ponto de vista da formação, o valor da Grécia para a Alemanha reside na possibilidade da constituição de um espírito alemão”. Para este autor, apesar das contribuições dos representantes do romantismo alemão, tais como Goethe e Schiller, os quais retomam em suas obras alguns ideais da arte grega, Nietzsche identificava uma decadência sobre a cultura alemã, a qual se desdobrará no processo formativo pedagógico, ou seja, “há no jovem Nietzsche, o forte sentimento de que toda a luta pelo desvelar da cultura grega como saída para o fortalecimento do espírito alemão passou por um significativo enfraquecimento” (p. 127). De modo adverso a perspectiva racionalista, Nietzsche interpretou que a verdadeira arte grega possui em sua gênese o sofrimento e a tragédia, logo, a arte é considerada como uma atividade metafísica da vida.

Neste contexto, a atividade criativa nietzschiana é composta por duas qualidades opostas, o estado apolíneo, o qual se relaciona por meio do sonho, da beleza, e o estado dionisíaco, representado por meio da embriaguez, do êxtase. Ambas qualidades são inerentes

à natureza humana, e por meio do equilíbrio entre as mesmas se encontra a qualidade do sofrimento, fundamento para a existência humana.

Do que a vida precisa? Não só de conceitos ou raciocínios bem estruturados, nem apenas das constatações científicas ou orientações morais; mas da arte, que nos desvela o mundo em seu movimento constante de transformações, apresentando-nos os terrores e belezas, todos mutáveis. Por que Nietzsche precisou [...] mostrar o fim doloroso da tragédia, a supremacia de Apolo, o império dos silogismos e a dialética com fins de inteligibilidade? [...] isso foi preciso para enfrentar o projeto de formação da modernidade cujo fim último a ser alcançado foi o homem teórico-científico; aquele especialista em conceitos e silogismos, seguro a respeito da vida e dos resultados futuros, orientados pela lógica dedutiva sempre pronta a tirar conclusões inabaláveis (CRUZ, 2013, p. 124).

Percebemos que o conceito de *Bildung* trazido por meio de Goethe, expressa, conforme a perspectiva nietzschiana a ideia de que a estética e o sofrimento são condições para o cultivo de si, no fazer da vida uma obra de arte. Ademais, mediante este conceito, este processo formativo não se restringe a formação tecnicista ou para uma cidadania disfarçada, ou seja, “apenas para serem cidadãos sob a supervisão autoritária do Estado” (CRUZ, 2013, p. 35), mas sobretudo a formação nesta concepção de desenvolvimento do ser humano, só se realiza mediante a liberdade e a autonomia.

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), é considerado um dos maiores representantes da literatura alemã. Além de suas obras românticas, ele se dedicou com afinco em seus estudos sobre os enigmas da natureza. Em suas pesquisas sobre os fenômenos naturais, Goethe desenvolveu um método de pesquisa, o qual foi intitulado posteriormente como fenomenológico. Conforme Bach (2015a), as pesquisas científicas goethianas tinham como objetivo principal refletir sobre a inter-relação entre sujeito e objeto.

Goethe iniciou um novo modo de fazer ciência que antecipou uma série de problematizações que só surgiram no século XX, como a questão dos paradigmas, da linguagem e da historicidade da ciência. Confrontando-se com ícones da ciência de sua época, como Lineu e Newton [...] (BACH, 2019a, p. 19).

Durante o fim do século XVIII e início do século XIX, Goethe vivenciou o intenso período de crise entre a ciência com os dogmas religiosos discutidos em grande parcela da Europa. Neste contexto, baseado em uma cosmovisão, o pensamento de Goethe não foi bem aceito no campo científico:

Tais naturalistas identificaram uma crise cultural de falência da religião transcendentalista, do Deus “extra-mundano”, e apontaram para a incongruência de manter um modelo de filosofia da natureza e de ciência baseado nesta visão que se corroía. As décadas seguintes do século XIX herdaram esta tendência forçando progressivamente os âmbitos da ciência e da religião a se separarem definitivamente ou se fundirem em cosmovisões monistas, afastando e prescindindo dos remendos da era moderna (COELHO, 2009, p. 101).

As contribuições de Goethe transitam principalmente nas áreas das ciências da natureza e na literatura. As obras de Goethe se dividem a partir de três principais períodos. Na primeira fase, ele completou sua formação em Direito e inicia suas atividades artísticas com suas obras literárias, as quais podem ser compreendidas como recursos educativos naquele período, já no final do século XVIII. Podemos destacar o termo *Bildung*, o qual foi utilizado dentro da literatura alemã, para referir sobre a formação e desenvolvimento humano. Para Goethe o processo de formação humana (*Bildung*) é considerado como processo de autoformação e educação, ou seja: o enfoque no sujeito que se auto-observa em interação com os fenômenos naturais e sociais, para embasar suas necessidades de autoformação, e realizar essas transformações de si tendo como ponto de partida suas próprias resoluções [...] (BACH, 2020, p. 11).

Em uma das principais obras de Goethe, ‘*O sofrimento do jovem Werther*’ (1774), a partir deste personagem, é expressada a insatisfação perante à concepção limitada de ensino da escola alemã. Conforme Britto (2012, p. 218), “Werther volta-se com desgosto para os anos que passara na escola”, o autor continua destacando um trecho da obra de Goethe, em que Werther se queixa da escola: “as limitações que aprisionam a capacidade humana de ação e pesquisa” (GOETHE, apud BRITTO, 2012, p. 218). Logo, podemos inferir que os romances escritos por Goethe, aprofundavam a crítica e a necessidade de reformulação da cultura vigente nas escolas alemãs deste período.

Do mesmo modo, por meio de sua obra ‘*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*’ (1795-1796), Goethe representa o desenvolvimento do indivíduo por meio de vivências, nas relações com o outro, no autocultivo⁷ e no desejo de formação de “[...] uma bela alma (*Shoene Seele*), ou seja, desenvolver uma vida interior em harmonia com a natureza e voltada

⁷ De acordo com Mühl e Marangon (2019, p. 77), “o autocultivo envolve a capacidade de desenvolvimento de diferentes disposições, como a lucidez, a perspicácia, a serenidade, o cuidado, a atenção às emoções pessoais, o exame do coração. Trata-se de uma formação que se inicia na intimidade e se projeta ao mundo através da abertura ao outro.”

para o bem” (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 76). Em vista disso, podemos observar que por meio da ideia de *Bildung*, o autodesenvolvimento é um dos princípios centrais:

Na *Bildung*, e principalmente nas obras de Goethe, existem um grande diferencial desta visão: aqui já não há mais a ideia de um “homem pronto”, de um “ideal pronto”, de um modelo a ser seguido ou de um padrão humano a ser desenvolvido [...] A felicidade e a justa condição humana a ser atingida precisam ser estabelecidas pela própria humanidade e por cada indivíduo (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 87).

No segundo período Goethe realiza de modo autodidata pesquisas disciplinadas, segundo Bach (2019a, p. 31) “Goethe dedica-se à meteorologia, osteologia, mineralogia, botânica, morfologia, ótica”. Contribuindo de maneira significativa no campo da botânica, com a obra *A metamorfose das plantas*, a qual Goethe escreveu durante às suas viagens à Itália. O terceiro período da obra literária e científica de Goethe é marcado por seu encontro com Schiller, em que ambos se dedicam a questionar o método de pesquisa dominante na ciência no fim do século XVIII e início do século XIX. “Neste período ele deixa seu legado epistemológico, tratando e questionando a metodologia na produção do conhecimento” (p. 32). Nesta fase, ele inicia também os escritos de sua obra *A Teoria das cores*, e se contrapõe não só à teoria de Newton, mas ao método científico como um todo.

Assim como o empirismo de Francis Bacon e de John Locke, as pesquisas de Goethe se baseavam na experiência e na observação do fenômeno a ser pesquisado. Entretanto a fenomenologia de Goethe “[...] estabelece uma outra forma de relação com a natureza [...]” (BACH, 2019a, p. 33). Segundo este autor, esta aproximação com a natureza é denominada de empiria delicada [*zarte Empirie*], a qual não interpreta o objeto somente a partir de sua materialidade. De acordo com Guglielmo (2021, p. 81) este encontro empático no processo de pesquisa entre o pesquisador e o fenômeno estudado é definido como a empiria delicada, no desejo de conhecer as coisas do mundo, ou seja, Goethe estabelece a empatia como um dos instrumentos metodológicos para compor a pesquisa: “[...] tendo como bases a gentileza e a objetividade, que levaram o poeta alemão a chamar seu método científico de “empiria delicada””.

A partir do conceito de empiria delicada, o experimento tem o papel de mediar o pesquisador e o fenômeno a ser pesquisado. Desta maneira “[...] na fenomenologia não se constrói previamente uma hipótese, para posteriormente verificá-la em experimentos isolados” (BACH, 2019a, p. 34-35). Na pesquisa goethiana o fazer científico não pode ter

como princípio metodológico julgamentos feitos a partir da subjetividade do pesquisador ou até mesmo fazer pesquisa a partir de um único método de experimentação.

Ademais, o método científico da empiria delicada só é possível, caso o pesquisador aperfeiçoe suas capacidades de percepção e compreensão dos fenômenos do mundo, portanto neste caminho de pesquisa, “[...] o experimento fenomenológico implica no processo de autoeducação do sujeito” (BACH, 2019a, p. 36). Deste modo, para Goethe, na experimentação fenomenológica, é necessário diferentes condições para obter uma percepção ampliada do fenômeno observado.

Já que o observador jamais vê o fenômeno puro com os olhos, e na verdade muita coisa depende de seu estado de espírito, da disposição do órgão perceptivo no momento, da luz, do ar, do clima, dos corpos, do manejo e de milhares de outras circunstâncias, é uma pretensão inalcançável querer prender-se à individualidade do fenômeno e querer observá-la, medi-la, pesá-la e descrevê-la (GOETHE, 2012e, p. 73, apud, BACH, 2019a, p. 36).

Em suma, segundo Bach (2019, p. 37), o problema não está em interpretar os fenômenos das ciências naturais e analisá-los por meio dos sentidos. O equívoco epistêmico reside na percepção a partir de julgamentos de valores subjetivos, os quais traduzem “[...] aos fenômenos atribuições que não deixam transparecer sua essência”.

Ao analisar a natureza, o método científico desenvolvido por Goethe não se redundou no empirismo e no racionalismo. Segundo Bach (2013, p. 140), em uma perspectiva intuitiva, a fenomenologia goethiana propõe a superação tanto da ideia homem versus natureza, como também da superação da separação entre ideia e experiência, ou seja, sujeito e objeto. Diante disto, a partir de uma empiria delicada, Goethe propõe que o pesquisador deve buscar desenvolver um juízo intuitivo, com “[...] um poder de captar a essência do fenômeno [...]”. Sobre o tema, Bach (2015a, p. 60), acrescenta ainda: “[...] o pensamento analítico apresenta sempre uma barreira na compreensão e apreensão da evidência fenomenológica, pois seu procedimento desvia-se do caminho que leva a uma compreensão superior do fenômeno [...]”.

As experiências constituem grande parte de nosso cotidiano. Elas acontecem a todo momento, e são capazes de se apresentar a partir da observação de fenômenos empíricos, entretanto “quando metódicas e intencionalmente repetidas, as experiências tornam-se experimento, ascendem à categoria de fenômeno científico e superam as noções oriundas do senso comum [...]” (BACH, 2019a, p. 34). Logo, no empirismo a pesquisa científica ocorre

a partir de uma hipótese e na realização do isolamento do fenômeno pesquisado, ou seja, “[...] de uma pergunta pela causa do fenômeno [...]” (p. 34).

Entretanto, na fenomenologia de Goethe, a pesquisa e a compreensão a respeito dos fenômenos da vida orgânica, devem ser realizadas tendo como princípio a inter-relação do objeto com a ambiência que o circunda: “a fenomenologia goethiana pesquisa o objeto na sua interação com outros fenômenos [...]” (BACH, 2019a, p. 34). Desta forma, nesta concepção, a diversidade de contextos fenomênicos possibilita diferentes indagações para a busca de uma resposta que compreenda o todo do fenômeno a ser pesquisado, ou seja, “o caráter holístico da pesquisa fenomenológica da natureza revela-se nesta refutação do experimento isolado como fragmentação do mundo que, ao explorar somente as partes (multiplicidade), perde o vínculo com o todo (unidade, ideia)” (p. 34).

Nas reflexões apresentadas por Coelho (2009, p. 87), a fenomenologia e o naturalismo de Goethe se contrapõem ao racionalismo científico do século XIX, o qual herdou da tradição medieval e de parte do pensamento da escolástica grega, o abismo entre o pensamento e a matéria. Segundo este autor, “o que fundamenta o naturalismo de Goethe, e sua proposta metodológica, é o conceito de intuição/visão participativa da natureza [*Anschauung*] [...]”. Deste modo, a fenomenologia goethiana ressalta a metamorfose e o devir como conceitos essenciais desta metodologia na pesquisa científica:

longe de desconsiderar a posição analítica da ciência, proponha um “acréscimo”, que consistiria em uma outra abordagem do fenômeno, não quanto ao que ele tinha de superficial, mensurável e comparável aos demais (categorias), mas quanto ao que ele tinha de dinâmico, ou seja, seu vir-a-ser [...] (COELHO, 2009, p. 86).

De acordo com Bach (2015a), o método da fenomenologia de Goethe é multiforme, ou seja, não há um modelo padrão para a análise de um fenômeno vivo. Deste modo, a falta de padronização, a utilização da linguagem simbólica como mediadora entre sujeito e o fenômeno estudado ou até mesmo a criação de um vocabulário próprio para expressar os seus procedimentos científicos, talvez expliquem a pouca aceitação deste método investigativo. Neste sentido, somente nas últimas duas décadas do século XX, foi que a fenomenologia goethiana passou a ser considerada no meio acadêmico. “Quem está acostumado a estabelecer uma relação com a realidade com padrões representativos, fica sem parâmetros para compreender a dinâmica da versatilidade da intencionalidade na fenomenologia de Goethe [...]” (p. 73).

Em busca de conciliar ideia e experiência empírica, Goethe desenvolveu uma linguagem metodológica e científica que envolvesse tanto o sujeito, quanto o objeto, possibilitando o “[...] aprimoramento das capacidades cognitivas do sujeito [...]” (BACH, 2019a, p. 99). Segundo este autor, na pesquisa fenomenológica esta conciliação ocorre por meio de uma “[...] capacidade cognitiva denominada como juízo intuitivo [*anschauende Urteilskraft*] [...]” (p. 99). Desta maneira, a pesquisa possui a experiência como princípio, logo, o sujeito constrói o conhecimento de modo dialógico com a natureza, em que a “[...] atividade da consciência que conecta a ideia subjacente ao fenômeno vital à percepção sensorial [...]” (p. 101). Em suma, esta dualidade entre ideia e experiência na pesquisa é superada quando o sujeito desenvolve a capacidade de apreender o fenômeno observado e vivenciado em sua essência (fenômeno primordial).

O juízo intuitivo é a intencionalidade da consciência apropriada ao objeto [...] O auge é a conciliação entre mente e natureza, quando a essência da natureza está em harmonia com a intencionalidade da consciência e o dualismo espírito-matéria foi superado (BACH, 2019a, p. 103).

A fenomenologia de Goethe, possibilita não só a superação da ruptura entre indivíduo e natureza, corpo e razão, ou entre matéria e espírito, mas ela também visa transcender o mundo sensorial, pois explicar como funciona os fenômenos orgânicos somente a partir das percepções sensoriais são insuficientes para perceber o mundo em sua essência. Segundo Bach (2019a, p. 105), “a fenomenologia é um processo cognitivo para se chegar à unidade superior subjacente aos processos sensoriais.” A fenomenologia de Goethe pode ser um valioso instrumento metodológico de pesquisa na autoeducação, o que requer do sujeito, para fazer este caminho, a vontade em ampliar “[...] a qualidade da sua abordagem em relação à realidade.” (p. 126) A partir disto, são criadas as condições para superação das ideias dualistas que fragmentam o eu e o mundo. A seguir iremos abordar a respeito da arte e da estética como meios de integrar razão e sensibilidade no desenvolvimento do conhecimento, considerando a perspectiva schilleriana e os pressupostos teóricos da Pedagogia Waldorf, além da questão pedagógica como questão social.

1.3 A educação estética e a questão pedagógica como questão social

A experiência estética é a realização concreta da cultura humana, dos valores intrínsecos da

humanidade quando a cisão entre razão e emoção ainda não tinha sido efetuada (BACH, 2012, p. 20).

Na Grécia antiga, a arte se configurava como elemento catalizador e inseparável entre realidade e ciência, posteriormente, a partir das ideias goethianas, tais pressupostos sobre a estética são retomados⁸. Para Steiner (2012a, p. 19), a ciência enquanto ideia, lhe falta a realidade, ou seja, “[...] a ciência embora possua a ideia, tampouco chega a esta conciliação por lhe faltar a realidade.” Logo, para ele é necessário a criação de “reinos”, em que haja a conciliação entre a ideia a partir da ciência e a realidade por meio da vivência (experiência), assim como a expressão da individualidade por meio da universalidade. Todavia, este terceiro mundo ainda não existe, “[...] trata-se do mundo da arte - um terceiro reino necessário ao lado dos sentidos e da razão” (p. 20).

Tendo em vista a cosmovisão de Goethe, considerando a observação artística como método para a constituição do conhecimento, e a educação estética, a partir de Schiller, ambos se configuram como os fundamentos atribuídos por Rudolf Steiner para a formulação das práticas metodológicas da Pedagogia Waldorf, ou seja, estes foram os princípios basilares para uma formação humana, no equilíbrio entre corpo, alma e espírito.

A palavra estética provém do termo grego *aisthesis* que significa a capacidade de perceber ou sentir o mundo e a si próprio mediante as sensações. A partir de Bach (2012, p. 20), a experiência estética na Pedagogia Waldorf possibilita “[...] amplamente, vivências de unidade, contrapondo-se às vivências unilaterais, parciais ou fragmentadas”. Em outras palavras, no processo de ensino e aprendizagem “a experiência estética funda vínculos, estabelece uma unidade repleta de significação e sentido com o entorno” (p. 21).

Em uma perspectiva schilleriana, a estética possui o papel de harmonização e ordenamento da vida. Tendo em vista o princípio entre a ordem e o caos, podemos destacar as reflexões realizadas por Sebben (2020) a partir da teoria das janelas quebradas⁹, a qual mesmo não se sustentando completamente, em virtude de questões sociais nos Estados Unidos daquele período, supomos que a omissão em ordenar o ambiente ou deixar as coisas belas, poderá levar ao caos:

⁸ Durante o século XVIII, o filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten considerou a Estética como um campo científico, todavia, seu pensamento não tomou força dentro das discussões na ciência clássica.

⁹ A teoria das janelas quebradas foi realizada no final da década de 1960 pela escola de Chicago, pelos americanos James Q. Wilson e George Kellingem em Nova York. Por meio de um experimento, foram deixados dois automóveis idênticos abandonados em bairros diferentes da cidade. A partir das análises, este estudo teve como objetivo verificar os diferentes comportamentos sociais, considerando diferentes situações do meio.

Em um ambiente em que há a desordem, em que há feiura, isto induz ao mau comportamento, a pequenos crimes, a vandalismo. Deteriorar, prejudicar, estragar a paisagem, induz a desordem [...] cuidar da beleza, desenvolver a arte no dia-a-dia, é tão vital quanto procurar o melhor, dar o melhor de si a determinada situação e fazer isto com a máxima clareza possível (SEBBEN, 2020, 20min.56s.).

Na tese de doutorado de Romanelli (2008a, p. 60-61), a autora visa compreender as contribuições e o papel da arte para o desenvolvimento humano por meio da Pedagogia Waldorf, investigando as contribuições para o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade. Neste processo investigativo, a autora se utiliza dos pressupostos de Schiller, na compreensão de que esta concepção de educação possibilita a constituição do senso estético no indivíduo, deste modo, a arte se estabelece como “[...] o instrumento através do qual se alcança a formação da sensibilidade que determina a eficácia do conhecimento adquirido”. De modo contrário, podemos inferir que o artifício da razão pode impermeabilizar o cultivo da alma, ou até mesmo fragmentar o indivíduo em sua totalidade, caso a sensibilidade não seja aperfeiçoada.

É de acordo com a leitura de Schiller que Rudolf Steiner “absorve a importância do equilíbrio entre impulso sensível (ligado aos sentidos) e o impulso formal (exercício da razão)” (ROMANELLI, 2008a, p. 56). Logo, é por meio do impulso lúdico¹⁰, que o indivíduo harmoniza as dimensões da razão e da sensibilidade, ou seja, “o belo é um imperativo, uma tarefa necessária para a natureza racional e sensível do homem” (p. 58).

Neste âmbito, para Schiller “os impulsos são forças motoras do mundo sensível” (ROMANELLI, 2008a, p. 59). Desta maneira, estas forças, quando estimuladas por meio da sensibilidade podem melhorar a absorção do conhecimento do indivíduo, pois tanto a arte, quanto a ciência são necessárias para a natureza humana. O impulso sensível e o impulso formal são utilizados como categorias opostas e complementares por Schiller, ou seja, enquanto o primeiro se refere a experiência física e sensível da natureza humana, o segundo se relaciona com a natureza racional humana. Em vista disso, o ser humano tem de se perceber “[...] tanto como matéria, quanto como espírito, ele tem a intuição plena de sua humanidade” (p. 65).

A arte e o estado estético são utilizados como princípios na Pedagogia Waldorf. Segundo Romanelli (2008a, p. 67), “pode-se comparar o impulso sensível, o impulso lúdico e

¹⁰ O impulso lúdico é o fator que equilibra a razão e a sensibilidade. Para definir este conceito, segundo Romanelli (2008, a p. 57): “Veiga (1995) explica que este impulso criador é chamado de lúdico por Schiller em analogia com o brincar infantil: A criança que brinca não se sente coagida pela sensibilidade (matéria) e tampouco pela razão (forma) (1995, p. 7)”.

o impulso racional em Schiller, respectivamente como aquilo que Steiner define como querer, sentir e pensar.” Sendo assim, a oposição entre razão e sensibilidade são rompidas pelas ferramentas básicas da Pedagogia Waldorf no processo de ensino e aprendizagem: a imaginação, a inspiração e a intuição.

Na Antroposofia, o conhecimento é uma ação que ocorre a partir da atividade da mente, ou seja, “o conteúdo da ciência é ideia mentalmente apreendida por essa atividade” (ROMANELLI, 2008a, p. 80). Logo, a partir de Goethe, Rudolf Steiner aproxima a atividade intelectual com a atividade artística, pois “Goethe considerava a arte e a ciência como duas manifestações da lei fundamental do Universo” (p. 80). E acrescenta, “para Steiner o que aparece na ciência como uma ideia na arte é uma imagem, por isso ele afirma que Goethe considerava que o belo era o vislumbre sensorial da ideia” (STEINER, 1986, p. 83, apud ROMANELLI, 2008a, p. 81).

Em contraposição ao caráter utilitarista que apequena e permeia as relações humanas, conforme Bach (2012), este caráter se constitui como um dos principais empecilhos para uma educação estética, a qual valoriza não aquilo que deve ser apreendido por meio da razão, mas aquilo que pode ser compreendido e produzido, considerando a arte e os sentidos. Com base nisso, “o que a educação estética almeja constatar e realizar é a utilidade da inutilidade, colocar em questão o julgamento unilateral de inútil que é relativo a um ponto de vista obtuso e reducionista” (BACH, 2007, p. 55). Neste contexto, podemos perceber que a estética na Pedagogia Waldorf, se constitui como elemento de integração do sujeito para com a vida em atividades do cotidiano e nas relações sociais:

A experiência estética vivida no contexto pedagógico Waldorf – dimensionada por Steiner a partir das concepções de Goethe e Schiller – valoriza as amplas dimensões do sensível, o desenvolvimento da sensibilidade como fator importante para o desenvolvimento cognitivo e criativo, que são justamente fatores estruturais para o ser humano adulto nas funções diante do trabalho, da família, da sociedade, da natureza (BACH, 2012, p. 24).

De acordo com o médico antroposófico Derblai Sebben, todo ser humano possui um reservatório de bondade constituído pelas virtudes humanas, sendo assim, este reservatório deve ser cultivado com arte, bondade e verdade. (SEBBEN, 2020). Tendo em vista o querer, o sentir e o pensar como elementos estruturadores para o desenvolvimento do ser humano, podemos afirmar que uma das formas da harmonização do sentir com o pensar, se dá a partir da realização de atividades artísticas, pois “a arte refaz seu vínculo com o conhecimento,

reatando no interior da alma humana o que se rompe pelo desenvolvimento unilateral do intelecto” (ROMANELLI, 2016, p. 185).

Isto posto, podemos entender que a estética proposta pela Pedagogia Waldorf, se coloca para fomentar a formação cultural do indivíduo, na fomentação de sua individualidade criadora, mas sobretudo busca a manutenção do bem estar, ou seja, na perspectiva de uma pedagogia salutar, a educação estética schilleriana possui o papel de equilibrar a oposição entre a sensibilidade e a razão:

Numa relação dinâmica destas faculdades polares – sensibilidade e razão – a disposição estética schilleriana permitiria reintegrar os saberes rejeitados pelo objetivismo analítico atual, permitindo reintegrá-los ao desenvolvimento das estruturas dinâmicas da mente humana (ROMANELLI, 2016, p. 188).

Considerando estas reflexões podemos compreender que assim como a estética, apesar de sua relevância, a questão central da Pedagogia Waldorf não são as tipificações destacadas por Steiner, tais como “[...] dos temperamentos, dos setênios e das forças da alma, as quais são apontadas como princípios antropológicos e psicológicos válidos para todos os seres humanos” (VEIGA, 2014, p. 28, apud KEIM, 2015, p. 93). Para Keim (2015, p. 93) o ponto central desta concepção pedagógica refere-se à relação do ser humano com o mundo: “para com ele interagir e ser capaz de gerar conhecimentos que são adequados, necessários e inovadores”. Portanto, podemos inferir que para Rudolf Steiner a questão pedagógica deve ser interpretada, tendo em vista a sua íntima relação com a arte, a espiritualidade e com aspectos sociais.

A concepção espiritual na Antroposofia tem como base a ideia de que a própria natureza possui um caráter divino, ou seja, ao vislumbrarmos a exuberante natureza existente em nosso planeta, percebemos o quanto são primorosas, sagradas e misteriosas estas conexões e forças transformadoras na constituição de vales, mares, florestas, montanhas e seres vivos. Neste contexto, os organismos naturais inorgânicos e orgânicos também compõe a natureza, logo, plantas, animais e seres humanos são compreendidos como expressões desta natureza sagrada. Podemos inferir que a concepção de espiritualidade na Antroposofia está atrelada aos seguintes princípios:

O lado místico da espiritualidade, na visão de Moggi e Burkhard (2005), é ver a conexão de tudo o que existe no mundo material como sendo de origem misteriosa, sagrada, sutil, ecumênica por excelência, por não se

comprometer com nenhuma das religiões, depositárias das veredas espirituais de todos os povos e de todas as épocas. A espiritualidade caracteriza-se por possuir elementos comuns a todas as religiões (amor, respeito à vida, livre-arbítrio, verdade, bondade, beleza, liberdade, igualdade, fraternidade, integração e assim por diante). São leis e princípios inovadores, mas, ao mesmo tempo, antigos, porque são eternos – eternos porque são de natureza espiritual ou arquetípicos, isto é, estão na base de tudo o que sabemos e sentimos como seres cocriadores da realidade (LIMA, 2021, p. 147).

Rudolf Steiner compreendia a sociedade, como um organismo. De acordo com Schoenmaker (2021, 24min.17s.) para compreendermos sobre os princípios da Trimembração do Organismo Social explicitados pela Antroposofia, é necessário falarmos sobre a trimembração humana. Na trimembração humana, a compreensão sobre o ser humano é simbolizada pela lemniscata, em que há uma relação de movimento nas polaridades da vida e da forma, ou seja, a corporeidade humana “é a manifestação de uma vida interior [...] a qual toma forma a partir do corpo”. Logo, na lemniscata, são representadas a relação e organização das três principais atividades humanas, considerando o querer e o pensar nas polaridades, e o sentir como força propulsora, ora entre o querer, ora entre o pensar.

Para elaborar a ideia do organismo social, Steiner influenciado por Goethe, utilizou os ideais da Revolução Francesa, os quais são assimilados, e também representados pelo símbolo da lemniscata: a liberdade se encontra em um dos polos, a igualdade no centro, e a fraternidade na outra polaridade. Com base neste princípio, Schoenmaker (2021) nos auxilia nesta compreensão da representação do mesmo nesta simbologia, ao analisar que a mobilização das capacidades humanas só é possível se existir a liberdade, assim como, a estruturação das relações humanas só se realiza se houver igualdade. E por fim, a fraternidade se realiza, em contraposição ao interesse próprio.

Ao analisarmos o desenho da lemniscata, considerando o organismo social, percebemos que a mobilização das capacidades humanas (liberdade), está relacionada para atender as necessidades do outro (fraternidade). Ou seja, ao fazermos uma análise considerando o movimento inverso da lemniscata, observamos um ponto de encontro da questão social com a questão pedagógica. Para Schoenmaker (2021, 39min.37s.) “nesta inversão que a questão social se transforma em questão pedagógica”. Ao considerarmos tais pressupostos, a partir deste autor, a dinâmica social e a prática pedagógica devem ser compreendidas mediante três questões norteadoras:

Liberdade: em que medida possibilito que meu próximo seja de fato livre para fazer as suas escolhas?

Igualdade: em que medida possibilito que meu próximo seja de fato meu igual quando precisamos definir acordos entre nós?

Fraternidade: em que medida possibilito que meu próximo seja de fato meu “irmão/ irmã”, quando se trata de responder a suas necessidades? (SCHOENMAKER, 2021, 40min.19s).

Estes três princípios gestados na Revolução Francesa, foram introduzidos por organismos multilaterais e na constituição de diversos países, sobretudo no ocidente. De acordo com Lima (2021, p. 148) “Liberdade, Igualdade e Fraternidade, o lema da Revolução Francesa, assim, continua a pautar a filosofia política e a ética contemporâneas, ao menos no nível das ideias”. Ou seja, ao nos depararmos com os inúmeros problemas de ordem econômica, política, socioambiental da sociedade contemporânea, percebemos a necessária mudança nas condições materiais e imateriais em benefício da vida em comum:

Ainda vivemos em um mundo repleto de problemas, como a desigualdade social, resultante da concentração de renda, fome, desemprego, pobreza extrema. Vivenciamos, também, epidemias e, agora, pandemia, o que intensifica (e se intensifica devido a) os demais problemas econômicos citados. Esse quadro, que sugere um caos em que devemos competir com rivais e inimigos por condições melhores de vida, suscita todo tipo de violência, a exclusão de grupos minoritários, as mais diversas formas de aniquilação do outro, discursos de ódio contra imigrantes, atitudes ditatoriais de governos a serviço do capitalismo, os quais refletem cada vez mais um predomínio insistente do individualismo (LIMA, 2021, p. 162).

Em contraposição à lógica capitalista, em que tudo se transforma em mercadoria e lucro, ou até mesmo, na desvalorização do trabalho doméstico, em virtude do processo histórico escravocrata, dentre outras pedagogias, a concepção da ética social solidária introduzida na Pedagogia Waldorf, subverte esta lógica perversa e desigual, ao considerar as relações humanas, o trabalho e a ética do cuidado. Neste contexto, a Educação Waldorf:

Chama atenção, especialmente, a valorização de um trabalho, manual, doméstico, que a sociedade capitalista tende a desvalorizar. Justamente esses trabalhos que ocupam lugar de destaque na pedagogia steineriana, os manuais, os domésticos, as atividades primárias, como panificação, construção de casas, jardinagem etc., as artes e os artesanais, que, principalmente, na sociedade brasileira, recebem baixa ou nenhuma remuneração (caso do trabalho de mulheres que cuidam de suas casas e famílias, sem receber remuneração ou auxílio financeiro do Estado) (LIMA, 2021, p. 155).

De acordo com Lima (2021, p. 161) a Trimembração do Organismo Social é apresentada a partir de Rudolf Steiner considerando: “o socialismo para a vida econômica, a democracia para a vida jurídica ou estatal, a liberdade ou o individualismo para a vida espiritual”. Tendo em vista estes princípios, a prática pedagógica na Pedagogia Waldorf deve ser organizada segundo os mesmos, na estruturação de métodos para construir uma consciência inspirativa na motivação do ser humano pelo trabalho, “capaz de permitir às pessoas sustentarem conceitos que as façam compreender o organismo social e o papel do trabalho nesse organismo” (p. 162). Portanto, adverso à concepção mecanicista do sistema econômico capitalista vigente, a educação steineriana, compreende o trabalho “doméstico, manual, artesanal e artístico” (p. 168), como elementos de transformação da realidade, na fomentação da vontade humana, em prol de uma sociedade mais igualitária, mais fraterna e mais libertária.

Nesse trajeto, as iniciativas de economia associativa, baseadas no pensamento de Steiner, que envolvem a gestão das Escolas Waldorf, seriam partes daquilo que Wright chamou de nichos socialistas no interior do sistema capitalista e colaboram na construção da nova ética das relações sociais, processo denominado por Cruz de acumulação social (LIMA, 2021, p. 167).

Durante a realização deste trabalho, na fundamentação filosófica proposta na Pedagogia Waldorf foi possível identificarmos que a vida é compreendida como um fenômeno estético. Portanto, podemos inferir que a formação e o desenvolvimento do ser humano no processo de constituição do conhecimento, incorpora a dimensão estética, a dimensão espiritual e a dimensão social. A seguir, tendo em vista estas circunstâncias foi por meio da fenomenologia de Goethe, no estudo sobre a natureza, que Rudolf Steiner desenvolve uma ciência para explicar o desenvolvimento do ser humano, e uma fenomenologia que visa compreender a consciência. É o que veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - Antroposofia e a Pedagogia Waldorf: concepções para o desenvolvimento do ser humano por meio da Educação

A Pedagogia Waldorf traz, com toda a força, o exercício da observação e seu registro como um processo criativo de descoberta da individualidade de cada criança, ao mesmo tempo que torna evidente as

recorrências do processo de desenvolvimento humano criando um espaço de aprendizagem (MATTOS, et. al., 2021, p. 252).

Neste capítulo são destacadas as principais concepções sobre o ser humano a partir do pensamento de Rudolf Steiner, com ênfase no desenvolvimento da criança durante o primeiro setênio. Da mesma maneira, mediante o conhecimento antroposófico e em contraposição a valorização da razão no espaço escolar, são analisados os princípios basilares na constituição do conhecimento do ser humano.

2.1 Rudolf Steiner, Antroposofia e Educação

*[...] a compreensão espiritualizada sana
contempla a transição na dança-vida
almeja a alma humana
transmuta em paz a ferida [...]
(A coruja de Minerva, BACH, 2019a, p. 229)*

Advindo de uma família humilde, Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861 na cidade de Kraljevec, fronteira húngaro-croata. Seus pais eram de origem da região da Baixa- Áustria. Sua mãe Franzisca Steiner foi dona de casa e seu pai Johann Steiner foi caçador e posteriormente trabalhou grande parte de sua vida como telegrafista em estações ferroviárias em diferentes cidades.

Segundo sua biografia, aos 16 anos, Rudolf Steiner já havia lido a obra *A crítica da razão pura*, de Immanuel Kant. Em 1879 ingressou na Faculdade Técnica em Viena para realizar o curso de Matemática e Ciências Naturais, mas também frequentava as aulas de História, Filosofia e Religião. Steiner conheceu as obras de Goethe, por influência de seu professor de literatura alemã, Karl Julius Schröer, o qual em 1889, indicou Steiner para editar os escritos científicos de Goethe. Em 1886, aos 25 anos Rudolf Steiner participa como colaborador da Edição Sofia das obras de Goethe, intitulada *Linhas básicas de uma teoria de conhecimento de Goethe com especial consideração por Schiller*. Em 1891, Steiner recebeu seu título de Doutorado em Filosofia na Universidade de Rostock na Alemanha, em sua tese intitulada *A questão fundamental da Teoria do Conhecimento, com consideração especial à doutrina da ciência de Fichte*. A qual é ampliada e publicada em 1892, sob o título: *Verdade e Ciência. Prelúdio de uma Filosofia da Liberdade*.

A partir das ideias de Goethe, de 1886 a 1925, Rudolf Steiner desenvolveu a Antroposofia. O surgimento desta terminologia nos estudos de Rudolf Steiner, de acordo com Romanelli (2015) ocorreu em 1904. Em suas obras, Steiner valoriza o campo da arte e da imaginação. Indiscutivelmente, Steiner foi um estudioso incansável, ele veio a falecer em março de 1925, na cidade de Dornach, na Suíça, deixando uma extensa obra, composta por cerca de 300 ciclos de palestras e 28 livros.

De acordo com Bach (2019a, p. 135), a fenomenologia de Goethe é definida como “[...] uma busca da correlação coerente entre o fenômeno primordial e as percepções (experiências) na natureza.” Sendo assim, Steiner apoia-se neste princípio para desenvolver sua fenomenologia. O método fenomenológico da consciência desenvolvido por Rudolf Steiner tem como princípio: o pensar, o sentir e o querer, bem como a inter-relação destas três qualidades no ser humano, logo, “[...] a fenomenologia de Steiner é uma ampliação da abordagem goethiana no âmbito psicológico, social, cultural e espiritual da humanidade” (p. 133).

Com base na ideia de intensificação [*Steigerung*]¹¹, os pensamentos, os sentimentos e a vontade são metamorfoseados para que o sujeito interprete a realidade, ou seja, “a experiência da evidência no âmbito da consciência tem como pré-requisito a metamorfose das próprias faculdades da consciência” (BACH, 2019a, p. 136). Logo, é na oposição entre o pensar e a vontade, que encontramos o sentir, como princípio para a construção do conhecimento, em outras palavras, na “interação entre cérebro, coração e metabolismo” (p. 137).

Neste contexto, a perspectiva monista presente em Rudolf Steiner, deflagra que o pensar só se realiza na relação no sujeito com o fenômeno, ou seja, “o pensar abarca em si o sujeito e o objeto e que, na união de percepção e conceito, encontra-se a realidade total” (STEINER, 2000, p. 71). Neste processo, o conceito não é apreendido, mas sim construído mediante a realidade, logo, “quem não consegue admitir que o conceito é algo real, somente vê a sua manifestação isolada em sua própria mente” (p. 71). Sendo assim, esta polaridade entre percepção e conceito é fundamental para compreender a teoria do conhecimento da fenomenologia de Goethe.

¹¹ De acordo com Bach (2019a, p. 210), o termo alemão *Steigerung*, possui diferentes significados na língua portuguesa. De acordo com ele, a escolha do termo utilizado no contexto de sua escrita ocorre a partir dos sentidos de “intensificação, gradação, elevação, potencialização, transição, ascendente, descendente” (nota do autor, n. 27).

A percepção é o âmbito particular do processo cognitivo e está vinculada ao espaço e tempo do sujeito. O conceito é o âmbito universal do processo cognitivo e é inerente à essência do objeto. O particular e o universal formam a polaridade entre percepção e conceito. A percepção sem conceito é algo sem conteúdo, permanece no seu nível puro. O conceito sem qualquer percepção é uma ideia, permanece em seu nível absoluto (BACH, 2019a, p. 137).

Rudolf Steiner compreende que a representação da materialidade por meio da consciência, é consequência não só da percepção sensorial, mas também por um escopo de percepções que transcendem o campo dos sentidos. Desta maneira, Steiner denominou que o pensar é “[...] vivificado pelo espírito [*geistbelebtes Denken*], cuja capacidade torna possível a intuição das metamorfoses” (BACH, 2019a, p. 138).

Mediante a isto, para compreender a realidade, Steiner considera a necessidade do desenvolvimento da consciência a partir de estágios, estes por sua vez “são frutos de uma metamorfose da racionalidade intensificada [...] na superação inicial da dicotomia entre sujeito e objeto” (BACH, 2019a, p. 144). De acordo com este autor, estes estágios da consciência são divididos em: representativo, imaginativo, inspirativo e intuitivo, nesta ordem, sendo este último caracterizado como o nível mais elevado por compreender “a força de formação autônoma de um ser, ativando sua própria potencialidade criativa e seu nível volitivo” (p. 144).

Para compreender a essência dos fenômenos na perspectiva da fenomenologia de Goethe, é necessária uma leitura que considere aspectos culturais, psíquicos e espirituais, desta maneira, a concepção de educação em Rudolf Steiner se constitui como “[...] o resultado dinâmico, prático e produtivo da ampliação do princípio metamórfico, elevado à esfera psíquica (pensar, sentir e querer) e antropológica (o homem como ser natural, cultural, social e espiritual)” (BACH, 2019a, p. 143). Logo, segundo este autor perceber, representar, sentir e querer são consideradas capacidades psíquicas na constituição do conhecimento, e estas por sua vez, são permeadas por características antropológicas, ou seja, o conhecer é permeado pela relação mútua entre estas esferas.

Na Antroposofia a compreensão da essência (pensar puro) na constituição do conhecimento, não ocorre a partir do pensamento intelectual por si só. Na fenomenologia de Goethe, a consciência é caracterizada como um órgão, todavia, para que o sujeito compreenda o mundo em sua essência, é necessário que o mesmo se esforce para desenvolvê-lo. Esta concepção da ideia, ou consciência como um órgão a ser desenvolvido, também é utilizada e

ampliada por Rudolf Steiner, ou seja, “[...] amplia a criação da cognição imaginativa, inspirativa e intuitiva (diferentes órgãos epistemológicos)” (BACH, 2019a, p. 140).

Sendo assim, podemos entender que estes níveis de consciência são desenvolvidos pelo sujeito durante a pesquisa fenomenológica, na percepção da realidade e construção do conhecimento, possibilitando a ruptura do distanciamento entre sujeito e o fenômeno estudado. Para Rudolf Steiner “somente quando identificamos o espírito como princípio criativo, como o princípio onipresente na criação da matéria, é que praticaremos um verdadeiro ato cognitivo [...]” (STEINER, 2013b, p. 91).

As metáforas “o olho da consciência”, ou “o olho do espírito” foram utilizadas por Goethe, para dizer que a consciência possui um olhar que deve ser orientado. Logo, “o pensar na fenomenologia steineriana é uma categoria conceitual exclusiva e não deve ser confundida com meras representações mentais” (BACH, 2019a, p. 141). Neste contexto, a atuação de um adulto, ou de um professor (a) para mediar o desenvolvimento deste olhar, é de suma importância, principalmente na Educação Infantil. Portanto a Pedagogia Waldorf, não se trata de ensino religioso, ou associado a valores dogmáticos, mas trata-se de inspirar o conhecimento sobre o mundo, considerando a dimensão suprassensível, como algo natural, e digno de ser venerado, respeitado. Esta dimensão deve ser cultivada, pois faz parte da vida:

O sentido de sacralidade é permanentemente acordado, não como doutrina ou ensino de uma moral religiosa institucionalizada ou mesmo no derramar de conteúdos aleatórios sobre religiões, mas no fazer diário dessa pedagogia, que se traduz em íntima interação com a cosmovisão natural às crianças e que pode perdurar nos jovens, sendo assim cultivada (AIRES; GOMES, 2013, p. 557).

Do mesmo modo que Goethe buscou compreender os fenômenos orgânicos da natureza, Rudolf Steiner também buscou na Antroposofia e na Pedagogia Waldorf¹², explicitar que o conhecimento no desenvolvimento do ser humano ocorre também de maneira orgânica: “[...] a essência da natureza vive no ser humano como saber [...]” (STEINER,

¹² Os princípios da Antroposofia foram aplicados na educação de crianças e jovens a partir da Pedagogia Waldorf. Segundo Romanelli (2008b), em 1919, Steiner foi convidado por Emil Molt, proprietário da fábrica de cigarros Waldorf-Astória na cidade de Stuttgart na Alemanha, para ajudar na criação de uma escola que atenderia aos filhos dos operários. É necessário destacar que neste período Steiner estava na cidade, onde realizou um ciclo de palestras sobre questões sociais, a convite de pessoas ligadas a Sociedade Antroposófica. Neste contexto, surge a Pedagogia Waldorf, ou seja, a partir de uma necessidade de melhoria da qualidade de vida do operariado de uma cidade industrial localizada na Europa, a qual era palco de problemas sociais em decorrência do fim da Primeira Guerra Mundial.

1961c, p. 129, apud BACH, 2019a, p. 184). Logo, “o conhecimento holístico e orgânico sobre o ser humano se torna questão principal em sua concepção de educação” (BACH, 2019a, p. 184). Na Pedagogia Waldorf, a educação é considerada de modo orgânico, pois as temáticas abordadas no período das épocas, o currículo, a relação entre toda a comunidade escolar, entre outros fatores, dialogam e se interrelacionam no cotidiano vivido.

Por muito tempo, o ensino escolar convencionalizado valorizou a abstração como principal metodologia de aprendizagem na constituição do conhecimento. Ou seja, “o sujeito epistemológico reapresenta o objeto em sua mente, opera com a representação do mesmo, não com a sua percepção oriunda dos sentidos” (BACH, 2019a, p. 29). Segundo este autor, podemos dizer que o cartesianismo foi suficiente para o domínio da natureza a partir da técnica. Entretanto, utilizar somente a racionalidade instrumental como metodologia para a constituição do conhecimento sobre o mundo e no desenvolvimento do ser humano torna-se insuficiente.

Como já dito acima, a polaridade entre corpo e a razão que predominou desde a sua origem na antiguidade clássica grega, pode ser atenuada por meio da estética, ou seja, o senso estético reúne o que a razão fragmentou: “[...] é ele que desfaz esta polaridade, porque aproxima o que a razão afasta. Se a razão teórica precisa decompor, separar, o senso estético se caracteriza por compor, aproximar” (MOSÉ, 2012, p. 148).

Neste contexto, a estética torna-se instrumento catalizador, em que ao invés da permanência do conflito e oposição, possa sobressair a unidade, de modo que o indivíduo consiga se ver como parte integrante da natureza, no fortalecimento de suas forças internas, pois “quando o homem se sente inserido no todo, o sofrimento particular perde importância e ele, então, não sucumbe, e vence a natureza não pela força, mas pelo puro exercício da liberdade moral, que fortalece, amplia, alarga a alma” (MOSÉ, 2012, p. 148).

Tendo em vista a ideia de *Bildung*, além do conhecimento epistêmico, a prática pedagógica deve considerar a interioridade humana, ou seja, as dimensões da alma e da espiritualidade, por meio da estética como método educativo. Desta maneira, a realização de atividades artísticas, tais como a dança, a música, as artes plásticas, o teatro, entre outras, irá constituir o desenvolvimento desta dimensão interior. Nas obras de Rudolf Steiner, a questão pedagógica se conecta com a atuação sobre a “espiritualidade”, pois em uma cosmovisão, a educação estética impulsiona o desenvolvimento do indivíduo, bem como a sua inserção em sociedade. Conforme Mosé (2012), se a cultura teórica auxilia na formação do caráter e na constituição de conceitos, a cultura estética colabora na constituição da alma:

Schiller pensa a criação de um estado estético no qual o impulso lúdico de criação artística educaria o homem para a liberdade, até o ponto em que a moralidade se tornasse uma segunda natureza, com raízes na sensibilidade, e não somente na razão e na cultura teórica, como tem sido (MOSÉ, 2012, p. 151).

Mediante o paradigma cartesiano-newtoniano, os fenômenos da natureza são compreendidos de modo empírico e quantificável, ou seja, para entendê-los é necessário contar, medir, pesar, para a partir disso conseguir interpretar a realidade. A partir do século XX esta abordagem é cada vez mais reforçada no ensino escolar convencionalizado, desde o período da pré-escola, por meio da alfabetização ou por meio da inserção de conceitos abstratos na primeira infância¹³.

As vivências são o modo pelo qual o ser humano se vincula ao mundo, deste modo, a individualidade de cada sujeito deve ser impulsionada pelo corpo físico, além de se desenvolverem a partir das dimensões espiritual e intelectual. “No entanto, em condições pós-modernas o ser humano vem sendo expropriado da experiência já na primeira infância” [...] “O empobrecimento da experiência humana anda lado a lado com o progresso tecnológico e científico” (BACH, 2020, p. 7).

Além do conceito de *Bildung*, conforme Bach (2020, p. 14), a formação e desenvolvimento do ser humano se relaciona também a partir do termo *Selbstbildung*. Em uma concepção omnilateral, esta terminologia se refere ao sujeito que consegue realizar uma leitura de si mesmo, tendo em consideração o mundo e suas experiências, no reconhecimento de sua diversidade. Segundo Bach (2020, p. 14) “o cultivar-se, como ideia central de uma *Selbstbildung*, desdobrou-se em conceito central da filosofia da educação de Steiner como autoeducação [...]”. Nesse âmbito, a constituição do conhecimento se dá a partir do corpo, da alma e do espírito:

Por meio de seu corpo o homem pode colocar-se momentaneamente em relação com as coisas; por meio de sua alma ele guarda em si as impressões que as coisas produzem nele, e por meio do espírito lhe é apresentado o que as coisas conservam em si. [...] (STEINER, 2004, p. 28).

Tendo em vista tais pressupostos, a prática educativa da Pedagogia Waldorf permite a possibilidade de desenvolver a omnilateralidade na constituição da “[...] capacidade humana

¹³ Conforme denota Rudolf Steiner (2013a, p. 71), a primeira infância é o período “[...] que vai do nascimento até a troca dos dentes, é certamente o período mais importante pra o trabalho educativo;”.

de olhar a realidade pelo maior número possível de ângulos [...]” (BACH, 2020, p. 13), ou seja, no desenvolvimento de suas potencialidades, considerando sua subjetividade, bem como suas vivências.

A leitura da experiência é um incentivo à conexão do sujeito que educa a si próprio, um incentivo à sua vinculação com a existência para que nesse exercício de ligação entre sujeito e mundo, paulatinamente, o sujeito possa se autoconstituir como expressão, na existência, de sua essência (BACH, 2020, p. 12).

Fundamentado no paradigma cartesiano-newtoniano, o ensino escolar convencionalizado, de um modo geral, realiza a prática educativa, de um modo fragmentado, considerando desde a divisão das áreas de conhecimentos, até o ritmo do cotidiano na escola, mediante calendários institucionais, além de sistemas avaliativos que pouco contribuem para a formação integral dos sujeitos. Portanto, ainda que se discuta sobre a centralidade do educando, podemos questionar a veracidade da intencionalidade pedagógica neste contexto do ensino escolar convencionalizado, pois a mecanização e automatização da aprendizagem, não pode ser compreendida como um modo de constituição de um pensar humanizado.

Em busca do desenvolvimento do ser humano de modo integral, o conhecimento antroposófico apresenta-se como uma realidade possível, segundo Steiner (2012b) “[...] ela fortalece os mais frutíferos e práticos meios para a solução das presentes questões existenciais da atualidade [...]” (p. 13). Portanto, para compreender o desenvolvimento do ser humano a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf possuem como cerne de pesquisa os seguintes pressupostos:

A antropologia filosófica steineriana pauta-se nos fenômenos primordiais do desenvolvimento humano, como as três capacidades autônomas do andar, falar e pensar, as fases do desenvolvimento em sete anos (setênios), o ritmo diário da consciência e inconsciência (vigília e sono), as metamorfoses da psique humana nos âmbitos do pensar, sentir e querer (BACH, 2019a, p. 187).

A seguir serão explicitados alguns pressupostos gerais sobre a concepção de ser humano, com base na teoria desenvolvida por Rudolf Steiner, o qual mediante a sua cosmovisão considera o ser humano de modo trimembrado: corpo, alma e espírito, assim como por meio da quadrimembração, a qual refere-se às quatro naturezas, interpretadas pela ciência antroposófica.

2.2 A entidade humana: concepções do ser humano em sua totalidade

Como na formação do casulo e no preparo da borboleta atuam as sábias forças cósmicas, estas também estão atuantes nas fases evolutivas do ser humano em formação. E como todo o meio ambiente natural da planta – terra, água, ar, calor e luz – deve oferecer-lhe as condições adequadas para que floresça e dê frutos, assim o meio ambiente humano, a educação deve oferecer as condições para que a “borboleta - pessoa” tenha a chance de fazer com que suas asas coloridas brilhem (BERTALOT, 2001, p. 24).

Por meio de uma análise filogenética e ontológica, o desenvolvimento do ser humano é compreendido de modo biográfico e histórico, ou seja, individual e coletivo, sendo que estes por sua vez possuem uma correspondência entre si. Neste cenário, na Antroposofia, o desenvolvimento dos estágios da consciência humana é compreendido por meio de épocas, ou seja, “este passo a passo da evolução da consciência humana se dá sobre as épocas culturais denominadas hindu, persa, egípcio-caldáica, greco-romana e a cultura atual, segundo nomenclatura antroposófica” (STEINER, 1998, p. 198-214 apud BACH, 2007, p. 83).

Neste percurso, percebemos que na época da cultura hindu por exemplo, “a consciência ainda estava voltada para o interior, toda vivência humana do mundo era de uma grande unidade.” (BACH, 2007, p. 83). Logo, havia a compreensão do ser humano como parte do sistema mundo, assim como a dimensão suprassensível do mesmo, como parte da consciência do indivíduo. Todavia, no decorrer da história, na cultura atual, com a dessacralização da natureza, e o predomínio da concepção utilitarista da mesma, em benefício da industrialização, a humanidade se afastou cada vez mais desta dimensão cósmica.

Na história humana, a filosofia tecnocrática continua defendendo o crescimento econômico desenfreado, apesar dos recursos naturais serem limitados e pela reivindicação do movimento ambientalista por mudanças de paradigmas (HUTCHISON, 2000, p. 48). Quanto à mudança de valores nesta época, Steiner advertiu que o desenvolvimento natural do homem o deixaria pobre em conceitos, não estaria mergulhado na realidade se ele não escolhesse um caminho de cognição espiritual (GUDRUN, 2002, p. 43 apud BACH, 2007, p. 84).

O desenvolvimento do ser humano é interpretado segundo diferentes linhas de pensamento, logo, há controvérsias e diferenças entre concepções biológicas, filosóficas, da área da psicologia e da educação. Neste trabalho iremos abordar sobre o desenvolvimento

humano com base na concepção antroposófica, a qual, conforme Bach (2007) considera as dimensões biológica, psicológica e espiritual do indivíduo.

Com base em Lanz (1979, p. 27), por intermédio da Antroposofia, compreende-se que o desenvolvimento do ser humano ocorre em três âmbitos: volitivo, psicológico e cognitivo, ou seja, por meio de três principais atividades: o querer, o sentir, além do pensar “[...] ao qual se deve juntar a percepção sensorial e a memória”. Este princípio é denominado como trimembração, ademais, desta divisão, esta concepção filosófica compreende a influência da constituição e organização do corpo físico divididas em três partes principais: cabeça, tórax e abdômen, juntamente com os membros. Estes órgãos por sua vez, estão organizados respectivamente em três principais sistemas: neurossensorial, rítmico-circulatório e metabólico-motor.

A cabeça é o principal órgão do sistema neurossensorial e está associado com a atividade do pensar (consciência), “convém, porém, frisar que ela é apenas o ponto de maior concentração dessas atividades, já que os órgãos de percepção, por exemplo, acham-se distribuídos no corpo inteiro” (LANZ, 1979, p. 27). Já os membros e o abdômen, se associam com a atividade do querer (a vontade) e organizam o sistema metabólico-motor.

Desta forma, o metabolismo está centralizado na parte abdominal, onde os movimentos peristálticos (inconscientes) e os processos de transformação, ajudados pelo trabalho preparatório dos membros, têm por finalidade “incorporar” o mundo material ao organismo [...] (LANZ, 1979, p. 27-28).

Com base na ideia da trimembração, na Antroposofia compreende-se também que há uma polaridade entre o sistema neurossensorial e o sistema metabólico-motor no desenvolvimento físico do ser humano. De acordo com Ghelman (2018?), esta oposição é compreendida a partir de quatro principais características destes sistemas. No sistema neurossensorial observamos: uma relativa simetria em sua composição (dois olhos, as duas partes do cérebro, dois ouvidos, duas narinas, etc.); uma baixa capacidade de regeneração destes órgãos, como por exemplo, no cérebro e o alto nível de consciência deste sistema, ou seja, vivemos em um estado de atenção (alerta) constante. Além disso, é uma região que produz pouco calor no corpo.

Já no sistema metabólico motor, a distribuição dos órgãos neste sistema perde esta simetria, apresentando-se em espiral, tais como o fígado, baço, intestino, entre outros. Nesta região ocorre uma alta capacidade de regeneração, e a produção de calor também é muito alta.

Assim como há uma baixa consciência nesta região, já que quando sentimos dor ou percebemos que há algo errado nestes órgãos já se passou certo tempo.

Entre os sistemas neurossensorial e metabólico-motor, encontra-se o sistema rítmico-circulatório ou cardiorrespiratório, o qual está associado ao sentimento. Rudolf Steiner identificou que este sistema é uma região intermediária, que pulsa um ritmo para o corpo humano, por meio das contrações do coração e do pulmão. Portanto, a compreensão do desenvolvimento do corpo humano postulada pela Antroposofia, identifica que há uma inter-relação entre todas as partes do corpo:

Entre os dois extremos do pensar e do querer, o sentir ocupa uma posição mediadora, e esta é sublinhada na prática pela presunção de que o sentir está ligado ao coração e, numa visão mais ampla, à circulação (sangue) e a respiração, ou seja, aos processos rítmicos que têm sua origem na região torácica, mas que abrangem o corpo inteiro (LANZ, 1979, p. 28).

Além de possuir relação com o sentir, o sistema ritmo-circulatório, também possui uma estreita relação com o pensar, sobre este tema Steiner afirma:

e aqui convém estarmos conscientes de que todo compreender nos é facultado pelo sistema rítmico do homem, e não pelo sistema neuro-sensorial. O sistema neuro-sensorial só nos proporciona o perceber, ao passo que só compreendemos, por exemplo, qualquer processo imagético pelo fato de o processo rítmico, que é regulado pelo coração e pelo pulmão, prosseguir através do liquor cerebrospinal no cérebro. Estas vibrações que acontecem no cérebro, tendo seu estímulo no sistema rítmico do homem, na verdade possibilitam corporeamente o compreender: nós somos capazes de compreender devido ao fato de respirarmos (STEINER, 1997a, p. 44 apud BACH, 2007, p. 94).

Para Rudolf Steiner, o ser humano possui um sistema rítmico, o qual é um componente fundamental no desenvolvimento do pensar. Sobre o princípio rítmico, segundo Capra (2012, p. 294), o modelo rítmico é universal, mas possibilita ao mesmo tempo, que os indivíduos expressem sua personalidade. Ou seja, os modelos rítmicos “[...] são diferentes manifestações do rítmico pessoal [...]”. Tal afirmação nos leva a pensar que realizar a mudança de paradigma na escola, é pensar a transformação de estrutura ou rotina em ritmo, pois “os modelos rítmicos parecem manifestar-se em todos os níveis [...]” (p. 295).

Esta mudança de paradigma está atrelada a prática docente, tanto no que tange a própria concepção do que a escola deve se constituir, desde o currículo até a prática docente, por exemplo: iremos construir na escola uma cultura de paz? Ou iremos seguir padrões institucionalizados que fomentam a competitividade, individualismo e a até mesmo a

violência¹⁴? Iremos compartilhar valores éticos e morais positivos ou iremos agir como professores inquisidores perante ao erro, a dúvida, embutindo traumas e moralismos em almas aprendizes?

Em uma perspectiva monista, a natureza humana possui ritmos e estes por sua vez, se inserem nos ritmos da natureza cósmica. Esta influência, elo, ou conexão inserida sobre o ser humano, pode ser percebida de diversas maneiras, como por exemplo por meio do tempo, dos ciclos da vida ou até mesmo por meio dos astros. A Lua, por exemplo, exerce significativa influência tanto sobre o reino animal, quanto vegetal, além de interferir na dinâmica gravitacional da Terra e superfícies oceânicas. Ou seja, a partir da Lua, é possível o reconhecimento de que existe um ritmo natural e uma conexão do Universo com toda a vida orgânica no planeta.

Podemos pensar também sobre o ritmo natural do planeta Terra, o qual possui vários ritmos, tais como, os ritmos das massas de ar, das correntes marítimas, das forças endógenas que provocam o movimento das placas tectônicas, o movimento do planeta ao redor do sol e sua relação com as estações climáticas sazonais, entre outros, na constituição de uma dança cósmica e orgânica. Da mesma maneira, podemos inferir que o ser humano possui ritmos naturais e que correspondem a própria natureza humana. Estes ritmos biológicos do corpo, tais como a alimentação diária, a higienização, o sono, a vigília, entre outros, se dão dentro e fora da escola, todavia, este ritmo deve existir de maneira harmônica, pois o mesmo confere confiabilidade, principalmente para a criança pequena:

Assim como a mãe é geralmente, o primeiro ponto em que a criança pequena se apoia e confia, assim os hábitos do dia-a-dia, as refeições que se seguem num ritmo regular, a higiene e os encontros familiares representam para ela indicadores, fatos, amigos que sempre retornam. O organismo infantil se acostuma a esses ritmos que transmitem uma sensação de confiança e calma à alma sensível do pequeno ser que precisa orientar-se na vida dos seres humanos aqui na Terra (BERTALOT, 2001, p. 31).

De acordo com Guglielmo (2021, p. 83) “o modo de fazer ciência goetheano é uma busca pela manifestação do espírito na matéria, da manifestação da ideia na experiência, da essência no fenômeno, ou seja, sua concepção é monista” (BACH, 2017, p. 138). Do mesmo modo, para compreender a respeito da natureza humana, em seus estudos científicos, Steiner inseriu na gênese de suas teorias a compreensão do ser humano como um microcosmos que

¹⁴ Entendemos que o emparedamento nas escolas, no confinamento de um grande número de pessoas em um pequeno espaço, pode levar a situações de tumulto, intensificar conflitos ou até mesmo influenciar no estado emocional e por consequência, gerar violência física, psicológica ou simbólica.

compõe um macrocosmo. Trata-se da ideia de que o ser humano faz parte de algo maior do que ele mesmo, ou seja, “o homem é um microcosmo, e é seu parentesco com o mundo que permite sua percepção, entendimento e imaginação “acompanharem” (não atribuir, mas ver) a lógica dos fenômenos” (COELHO, 2009, p. 99 - p. 100). Portanto, em uma cosmovisão, na Antroposofia o ser humano é compreendido como:

uma síntese do reino animal. O que está subdividido em todo reino animal, no ser humano é uma unidade; o que em cada animal tornou-se uma especialização de uma particularidade, no ser humano está harmonicamente generalizado; neste sentido, a visão antroposófica centraliza-se no ser humano, mas com um diferencial do antropocentrismo vigente, estabelece o ser humano como um microcosmos do macrocosmos (BACH, 2007, p. 62).

A Antroposofia compreende que o ser humano possui a dimensão anímico-espiritual e corpóreo física. Ambas fazem parte de uma unidade, logo a moralidade por exemplo, não é um componente que se reduz à dimensão psíquica, ela preenche a materialidade do corpo físico. Segundo Rudolf Steiner (2013a, p. 81) o ser humano possui uma dimensão aquosa, aérea, calórica e sutil, portanto, “se quisermos cuidar do ser humano em seu desenvolvimento, é essa unidade que teremos de ter diante de nós [...]”.

Tendo estas premissas como ponto de partida, Rudolf Steiner compreende que o ser humano é composto por três naturezas: o corpo físico, o corpo astral (a alma) e o corpo etérico. Nesta visão trimembrada, cada uma destas naturezas é estruturada a partir de uma ordem, a qual foi formulada tendo em vista fundamentos da fenomenologia de Goethe. Ademais destas três naturezas, o ser humano possui “o corpo do eu”, o qual confere a subjetividade ao indivíduo.

Para compreender a natureza do ser humano iremos utilizar alguns fundamentos importantes apresentados nas obras: *Noções Básicas de Antroposofia* e *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*, ambas escritas por Rudolf Lanz¹⁵, além de trechos importantes dos livros, *Teosofia: Introdução ao conhecimento suprasensível do mundo e do destino humano* (2004) e *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual* (2012b), ambos de Rudolf Steiner.

¹⁵ Originário da Hungria e filho de pais alemães, o professor e tradutor Rudolf Lanz emigrou para o Brasil em 1938. A partir da década de 1940, Lanz inicia sua participação no movimento antroposófico na cidade de São Paulo, contribuindo para a fundação da primeira escola Waldorf já na década de 1950. Também contribuiu para fundar o Centro de Formação de Professores Waldorf já na década de 1970 e fez parte do núcleo fundador da Editora Antroposófica na década de 1980. Suas contribuições foram de extrema relevância, para a expansão do pensamento antroposófico no país.

No corpo físico é possível que o ser humano perceba o mundo, por meio das sensações causadas por estímulos do mundo físico, tais como: o cheiro, o som, a imagem, entre outros. Ou seja, “o corpo físico finalmente é a base material de sua existência” (LANZ, 1997, p. 31). É por meio desta dimensão que o sujeito deseja (querer) conhecer o mundo.

A corporeidade, por sua vez, é a estrutura para a manifestação de sentimentos e sensações na alma, em que as impressões causadas por tais objetos do mundo físico serão exteriorizadas, por meio de: frustração, afeto, repulsa, desejo, egoísmo, entre outras, constituindo o corpo astral. A partir de Lanz (1997, p. 31), é no corpo astral que os instintos atuam, ou seja, “o corpo astral recebe os impulsos e impressões dos mundos físico e superiores. Com ele o homem reage, pensa e entra em intercâmbio com a realidade”. Segundo Steiner (2004), o corpo astral é representado pelo corpo anímico¹⁶ e pela alma das sensações.

Conforme Steiner a alma é definida como sendo o vínculo entre o espírito e o corpo e este vínculo se expressa por meio das sensações. Podemos identificar que a alma humana é uma dimensão que se manifesta por meio de três formas: na alma sensível, na alma do intelecto e na alma da consciência. Na alma sensível, o ser humano vivencia o mundo, tanto a partir das sensações, mas também a partir dos pensamentos, “[...] transformando-se assim em alma do intelecto” (STEINER, 2004, p. 48). Na alma do intelecto ou do sentimento, o ser humano compreende o mundo: “formula os pensamentos; põe em ordem as sensações recebidas, compreende o mundo [...]” (LANZ, 1997, p. 30). Observa-se que é por meio da bondade e da verdade que é possível a ampliação da alma do intelecto. Já na alma da consciência, o ser humano adquire a consciência dos conteúdos não-materiais do mundo (as ideias) e sua individualidade. Nesta dimensão ocorre o conflito entre ego e o mundo, logo cabe a dedicação do sujeito para “[...] num trabalho árduo, ele deve restabelecer a ligação entre a parcela espiritual de seu eu e a espiritualidade universal [...]” (LANZ, 1997, p. 30).

Com base nos estudos realizados por Rudolf Steiner (2004, p. 31), os sentimentos e sensações desenvolvidos a partir do mundo exterior, imprimem um “mundo” interior no indivíduo, deste modo, “a corporalidade torna-se alicerce do anímico”. Todavia, a natureza anímica do indivíduo se dá de modo singular, pois as sensações e sentimentos desenvolvidos a partir da corporalidade e de fenômenos físicos ocorre de modo singular, ou seja, “com meus sentidos físicos posso perceber a mesa vermelha que outra pessoa também percebe; mas não posso perceber a sensação que a outra pessoa tem do vermelho [...] Deve-se, portanto, designar a impressão sensorial como algo *anímico* (STEINER, 2004, p. 31).

¹⁶ De acordo com Steiner (2012b) o corpo anímico possui relação com o corpo astral, o qual é compreendido na Antroposofia, como o “corpo” dos sentimentos e das sensações do ser humano.

Quando se fala em corpo, na ótica materialista, é aceitável a compreensão de que o mesmo é constituído por uma estrutura física, afinal grande parte de nossas concepções são moldadas nesta perspectiva, de que todo corpo existe porque é palpável e é observável. Todavia Steiner (2012b, p.18) define o corpo astral ou das sensações como: “[...] uma formação constituída por imagens dinâmicas, coloridas e luminosas”. Esta concepção sobre as cores e luminosidade do corpo astral nos faz relacionar ao conceito de aura, na qual a sua constituição é influenciada através de sensações e sentimentos, influenciando em sua cor. Sobre o corpo astral, o autor ainda acrescenta: “diferente do corpo físico pela forma e tamanho, o corpo astral apresenta no homem a forma de um ovo alongado, contendo os corpos físico e etérico e ultrapassando-os, de todos os lados, como uma formação luminosa (p. 18).

O corpo etérico confere a vitalidade do corpo físico, organizando funções fisiológicas, tais como: crescimento, reprodução, regeneração, entre outros processos. “O corpo etérico lhe dá a vida e fornece o instrumento para o pensamento, a memória e outras faculdades” (LANZ, 1997, p. 31). Rudolf Steiner define esta dimensão como: “uma estrutura energética composta de forças atuantes, e não de matéria;” (STEINER, 2012b, p. 12). Esta dimensão do indivíduo é “alimentada” por meio de passeios em contato com a natureza, regularidade nas atividades da vida cotidiana, tais como, alimentação, sono, exercício físico, meditações, entre outras práticas benéficas.

Nesta perspectiva, é por meio dos corpos astral e etérico que o ser humano consegue sentir o mundo. Segundo Rudolf Steiner, além dos seres humanos, os animais e as plantas também possuem o corpo etérico. Logo, percebemos na filosofia antroposófica a influência do vitalismo aristotélico, ou seja, tendo como a ideia de que existe um princípio divino que coordena as manifestações da vida.

Por último, o “corpo” do eu, é responsável pela transformação do pensar e da consciência, assim como, do ego, da identidade e da personalidade. Esta dimensão da entidade humana é compreendida como “[...] elemento espiritual autônomo, o Eu não está sujeito às limitações do espaço e do tempo. Ele é eterno, independente e alheio às características passageiras dos seus corpos inferiores” (LANZ, 1979, p. 22), ou seja, alheio aos corpos físico, astral e etérico. Segundo este autor, o *eu* de uma criança é mais antigo do que se pensa. A criança nasce com seu eu, porém quando a criança nasce: “[...] ele ainda não permeou os diversos envoltórios terrenos [...]” (LANZ, 1997, p. 79). Ou seja, é somente depois de um

período de vida após o nascimento do corpo físico, que os outros corpos etérico e astral irão “nascer”.

Além dos corpos físico, astral e etérico, a relação do eu sobre todos estes, exerce profunda transformação da fisionomia, gestos e movimentos do sujeito a partir da apreensão da arte e da cultura. Desta maneira, podemos inferir que a atuação do eu sobre estes corpos, também chamados de membros da entidade humana, são dois elementos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano.

Os fatores culturais comuns atuam sobre o corpo das sensações, trazendo-lhe tipos de prazer e desprazer, de impulsos, etc. diferentes dos que ele inicialmente possuía. A contemplação de obras de arte atua sobre o corpo etérico, pois o homem o transforma quando se lhe revela, por intermédio da obra de arte, algo superior e mais nobre do que o proporcionado pelo ambiente sensório [...] Quando o eu adquire bastante força para, apenas em seu próprio vigor, transformar o corpo das sensações ou astral, o resultado dessa atuação é chamado ‘identidade espiritual’ (ou, na terminologia oriental, *manas*). Tal transformação consiste essencialmente num aprendizado, num enriquecimento da alma com ideias e conceitos mais elevados (STEINER, 2012b, p. 21).

Rudolf Steiner acredita que enquanto as manifestações das sensações ocorrem na corporeidade, as manifestações do mundo espiritual se dão a partir de intuições, logo, o espírito é considerado uma dimensão fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Na concepção antroposófica a entidade espiritual humana se subdivide em três espíritos: o homem-espírito, o espírito vital e a identidade espiritual. Com base no autor, a partir da unidade entre a alma da consciência e a identidade espiritual, encontra-se a dimensão do homem espiritual, ou seja, segundo ele: “É nesta unidade que vive o homem-espírito como espírito vital [...] assim como o corpo físico é confinado na derme física, o homem espírito o é no envoltório espiritual” (STEINER, 2004, p. 48). A identidade espiritual é identificada como sendo “[...] o corpo astral transformado” (p. 50).

Em síntese, é a partir da inter-relação destas dimensões do espírito com as dimensões da alma e do corpo do eu, que ocorre a formação do espírito do indivíduo. Todavia, apesar destas forças permearem o corpo físico, as mesmas não podem ser sentidas de modo físico, pois:

É justamente esta porção espiritualizada que, no corpo físico, se tornou homem-espírito. Agora ela existe, para a percepção sensorial, como algo sensório; e na medida em que esteja espiritualizada, este algo deve ser percebido por faculdades cognitivas espirituais (STEINER, 2004, p. 50-51).

Posto isto, Rudolf Steiner (2004, p. 51) identifica que o ser humano é composto da seguinte maneira: “1. Corpo físico; 2. Corpo vital; 3. Corpo astral; 4. Eu, como cerne da alma; 5. Identidade espiritual, como corpo astral transformado; 6. Espírito vital, como corpo vital transformado; 7. Homem- espírito, como corpo físico transformado”. Todavia, é necessário destacar que apesar de todo ser humano possuir uma composição humana semelhante, todo ser humano é diferente e único: “quem reflete sobre a essência da biografia¹⁷ apercebe-se de que, num contexto espiritual, todo indivíduo é uma espécie em si” (p. 58).

Nesta perspectiva, além da ideia de trimembração, corpo-alma-espírito, para o autor, o ser humano possui também todos os elementos que são encontrados na natureza, logo, ele identifica por meio da ideia de quadrimembração, a compreensão de que o ser humano é composto por quatro corpos ou organizações conforme discutiremos a seguir.

A partir da filosofia grega, a Antroposofia desenvolve a ideia da quadrimembração, ou seja, esta concepção compreende que todo indivíduo possui os quatro principais elementos naturais. Ou seja, a natureza mineral, presente na estrutura do corpo físico; a natureza vegetal, relacionada aos processos vitais e biológicos já enunciados anteriormente e a natureza animal, a qual se relaciona com as nossas emoções e sentimentos. Conforme Rudolf Steiner “a diversidade na estrutura dos minerais, plantas e animais corresponde a três formas de sua existência” (STEINER, 2004, p. 29). A quarta organização é a própria natureza humana, a qual confere uma identidade para o indivíduo por meio do “Eu”. Em vista disso, conforme o autor, a compreensão sobre esta constituição do ser humano possui significativa relevância para a atuação do educador: “como educadores, nós atuamos sobre estes quatro membros do ente humano. Para podermos agir com acerto, precisamos investigar a natureza dessas partes do homem [...]” (STEINER, 2012b, p. 23).

A mudança é inerente a todos os âmbitos na vida, no tempo e no espaço. Na concepção da Antroposofia, a compreensão do desenvolvimento do ser humano ocorre mediante a teoria dos setênios (ciclos de sete anos). Logo, na Pedagogia Waldorf, este princípio foi elaborado pois “isso oferece a possibilidade de atuar terapeuticamente no processo de desenvolvimento” (PATZLAFF e SASSMANNSHAUSEN, 2007, p. 38). Cada um destes ciclos é configurado por um estudo metucioso realizado por Rudolf Steiner. Ou seja, os setênios são compreendidos como estágios de desenvolvimento do ser humano em sua

¹⁷ Na Antroposofia e na Pedagogia Waldorf a biografia é utilizada para compreender o ser humano, considerando o seu histórico de vida, logo a biografia torna-se uma ferramenta para a atuação pedagógica na educação. Conforme Bach (2019b, p. 235), o trabalho biográfico “é uma dinamização das reflexões sobre o viver, com o intuito de levantamento de dados, percepção de padrões existenciais, reconhecimento do que foi ou vem sendo típico em sua caminhada existencial.”

integralidade via dimensões física, psíquico-emocional e espiritual. Portanto, cabe destacar que a prática docente possui um caráter salutar para a formação do indivíduo:

A prática pedagógica comprova a ação benfazeja sobre crianças e jovens quando, de setênio em setênio, for-lhes dado o tempo para que os problemas de dissociação sejam superados por meio de uma pedagogia que contrabalança artisticamente todas as forças corporais e anímicas. Capacidades, que jamais teriam aparecido sob a pressão de rendimento e agilidade de um sistema escolar, pelo fato de necessitarem de mais tempo para amadurecer, assim vêm a desabrochar (PATZLAFF e SASSMANNSHAUSEN, 2007, p. 38).

Ainda no ventre, o ser humano se desenvolve por meio do corpo físico materno. De acordo com Steiner (2012b, p. 24), “o nascimento físico consiste na libertação do ser humano pelo envoltório físico materno”. E a partir de então são os ambientes do mundo exterior, que irão exercer influência somente sobre o corpo físico, pois segundo o autor os corpos etérico e astral ainda estão cobertos por envoltórios, segundo ele:

Assim como até o momento do nascimento o homem possui um envoltório materno físico, até a época da segunda denteição, isto é, até a idade dos sete anos aproximadamente, ele está enlaçado por um envoltório etérico e um astral. É só na época da troca de denteição que o envoltório etérico, libera o corpo etérico. Subsiste ainda um envoltório astral até a entrada da puberdade, época em que o corpo astral ou das sensações se torna livre para todos os lados, tal como aconteceu com o corpo físico pelo nascimento físico e com o corpo etérico na época da segunda denteição (STEINER, 2012b, p. 24).

Portanto, os três primeiros setênios¹⁸ são de extrema relevância dentro da Antroposofia, a qual como Ciência Espiritual, compreende além do corpo físico, a existência de mais três nascimentos do ser humano: “com a troca dos dentes, nasce o corpo etérico, que trabalha então autonomamente no ser humano. O corpo astral só nasce com a maturidade sexual. [...] E o eu [...] só nasce depois dos vinte anos de idade” (STEINER, 2013a, p. 98).

¹⁸ O período de vida até os setes anos é compreendido como o primeiro setênio, em que a criança, no processo educativo se desenvolve mediante a imitação. Já no segundo setênio, o qual corresponde ao período dos sete anos aos quatorze anos, a autoridade passa a ser o princípio norteador na ação docente. E por último, dos quatorze aos vinte e um anos de idade, referente ao terceiro setênio, período em que o corpo astral do indivíduo está se desenvolvendo, o qual segundo Steiner (2019, p. 47) “[...] deve ser o impulso para a educação”. Na Antroposofia, este “caminho” percorrido da infância até a juventude é compreendido como uma trajetória do sujeito, no desenvolvimento da consciência para a autoconsciência. Portanto, neste processo de formação e desenvolvimento do ser humano nos três primeiros setênios são fundamentais. Desta forma, a Pedagogia Waldorf tem como premissa garantir que suas ações pedagógicas respondam aos questionamentos e necessidades das crianças durante este processo de formação.

Neste trabalho, devido ao recorte da temática, iremos explicitar mais adiante o nascimento do corpo etérico.

O primeiro setênio equivale ao período dos 0 (zero) aos 7 (sete) anos de idade. Neste período de vida, a criança está desenvolvendo o seu corpo vital, ou seja, suas configurações animo-espirituais. Sendo assim, o ambiente familiar saudável é fundamental para desenvolver na criança uma vitalidade sadia, ou seja, estabelecer a regularidade das atividades da vida cotidiana: sono, alimentação, o brincar por meio do contato com a natureza, entre outras, no fortalecimento das forças etéricas da criança.

Nesta perspectiva, a criança se desenvolverá com confiança e certeza de que o mundo é bom. Ter esta confiança de que o mundo é bom, de que vale a pena sentir e descobrir a beleza de uma verdadeira amizade, que vale a pena fazer uma caminhada com o pôr do sol, de que vale a pena plantar e colher os frutos da terra, de que vale a pena tomar um gostoso banho de mangueira. A partir deste sentimento de que o mundo vale a pena, por que existe uma dimensão extraordinária da vida, a criança constituirá em si a sustentação para vivenciar a realidade da vida futuramente, ou seja:

O que os adultos chamam de “realidade” da vida logo irá se interpor, mas, ao permitir que o mundo seja realmente maravilhoso, você dá sustentação à capacidade da criança de desenvolver as faculdades necessárias para lidar com o mundo “real” mais tarde (CHRISTOPHER, 2008, p. 108).

Durante o primeiro setênio, o querer é o princípio norteador na criança, em seu desenvolvimento e em sua relação para com as coisas do mundo físico. Diante disso, a regularidade (o ritmo) e a figura do adulto como exemplo e guia, são fundamentais para o desenvolvimento sadio da criança neste período de vida. “A disciplina e a regularidade são alimentos de sua organização etérica, base para toda a sua vida futura [...]” (LANZ, 1997, p. 81). Neste contexto, deve ocorrer o equilíbrio entre a imposição e a liberdade exercida pelo adulto ou pela figura do professor (a) para que a criança possa conseguir alcançar este desenvolvimento, garantindo não só a integridade física, mas também a autonomia. A seguir, conforme o conhecimento antroposófico e a Pedagogia Waldorf, falaremos sobre os principais pressupostos no desenvolvimento da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

2.3 Do nascimento ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil

Quando, por meio de uma compreensão da natureza humana, nos colocarmos corretamente ao lado do ser humano em desenvolvimento, seremos bons educadores – no sentido da arte-educação [...] (STEINER, 2013b, p. 3).

Conforme foi destacado, na Pedagogia Waldorf o desenvolvimento do ser humano é compreendido mediante a teoria dos setênios, logo, conforme Bertalot (2001, p. 45), nesta concepção de educação todo o educador deve compreender “[...] as leis universais que regem o desabrochar das capacidades mentais, emocionais e volitivas, inerentes a todo ser humano.” Em uma perspectiva antroposófica, até os sete anos de idade, a criança desenvolve a estrutura dos órgãos de seu corpo físico de maneira definitiva. Apesar do crescimento ainda se prolongar durante a puberdade, este crescimento até os sete anos, segundo Steiner, deve ocorrer de modo correto, pois caso contrário não é possível fazer correções em desenvolver o que foi desprezado neste período. Desta maneira, podemos compreender que o ser humano é temporal, ou seja, “[...] ele se transforma, e vem a tornar-se outro, de acordo com suas vivências” (LANZ, 1979, p. 60).

Essa é uma pedagogia que entende e integra toda sua ação a um conjunto de leis espirituais regentes da natureza humana, as quais podem ser conduzidas como ferramentas no processo de aprendizado das crianças e em seu despertar natural para a integração de sua corporeidade, sentimentos e consciência ao cosmo, ao homem, à natureza, ao mundo (AIRES; GOMES, 2013, p. 551).

Com base nos pressupostos teóricos da Pedagogia Waldorf, cada criança possui uma individualidade. Segundo Patzlaff e Sassmannshausen (2007, p. 12), ao nascer cada indivíduo possui um destino singular e pessoal, logo, seus impulsos futuros, poderão vir à tona caso existirem estímulos adequados e em consonância com predeterminações, as quais também poderíamos chamar de naturezas. Neste âmbito, conforme os autores, a formação e a educação têm como função “[...] a tarefa de dar suporte à criança no esforço de se ancorar em seus membros essenciais, [...] isto é, o Eu a caminho para dentro da corporalidade”.

Compreendemos que, respeitando essas leis, estamos respondendo às necessidades intrínsecas da natureza infantil. Então, educar é ajudar o futuro adulto a se desenvolver conforme a sua natureza e, em cada etapa, solicitar e

treinar forças que estão prontas e precisam ser trabalhadas de forma adequada (BERTALOT, 2001, p. 45)

Conforme Rudolf Steiner (2013b, p. 3) na primeira infância, a criança é considerada um órgão sensorial, o qual é influenciado por gestos, atitudes, ações e pelo ambiente que a circunda, logo estas representações do meio externo “[...] ao serem absorvidas pela criança, atuarão peculiarmente sobre pulmões, estômago, fígado e todos os órgãos em geral.” Deste modo, podemos inferir que estas influências do meio externo ocorrem porque o corpo anímico da criança ainda não se emancipou¹⁹ do organismo. Ao nascer a criança não desenvolveu completamente suas estruturas físicas e psíquicas, pois é somente por meio da ação do meio externo que a criança possui a capacidade de autoformação dando continuidade do seu desenvolvimento. Posto isto, a primeira infância, contribui para uma vida saudável já na vida adulta.

Segundo Ignácio (2014, p. 14) “[...] as impressões que a criança recebe do ambiente interferem nas forças vitais que estão atuantes no desenvolvimento e no crescimento de seu organismo.” Nesta perspectiva, compreende-se que o ambiente possui efeito plasmador na formação orgânica da criança²⁰. Diante disso, assim como o preparo do útero foi fundamental para o desenvolvimento da criança durante a gestação, o preparo da ambiência é de notável importância neste período no desenvolvimento sadio do ser humano:

E seus órgãos físicos adquirem forma pela influência do ambiente físico. A visão se desenvolve sadiamente quando existem no ambiente da criança fenômenos apropriados de luz e cor; no cérebro e na circulação sanguínea se forma as disposições para um sentido moral sadio, desde que a criança perceba em seu ambiente fatores morais. [...] Assim como os músculos da mão se tornam fortes e vigorosos quando exercem atividades apropriadas, o cérebro e os demais órgãos do corpo humano seguem o rumo certo quando recebem do ambiente os impulsos adequados (STEINER, 2012b, p. 28-29).

A ação conjunta das forças anímico-espiritual e físico-corporal se desenvolvem desde o nascimento. De acordo com Steiner (2013b, p. 2), estas forças “[...] estão presentes no organismo, de maneira imperceptível [...]”. No nascimento, a cabeça é a primeira parte do corpo da criança que é expelido para fora do corpo da mãe. “A cabeça é o que a criança

¹⁹ Na perspectiva antroposófica, é somente a partir dos sete anos de idade que estas forças “[...] se manifestarão no relacionamento e no contato com o mundo como forças anímicas” (STEINER, 2013b, p. 2).

²⁰ É importante destacar que estas influências ocorrem tanto a nível físico, como a nível psíquico sobre a criança. Conforme Lanz (1979, p. 38), “as influências que emanam do mundo ambiente exercem, portanto, efeitos profundos sobre a organização física e psíquica da criança, efeitos que se farão sentir durante toda a vida futura.”

recém-nascida tem de mais desenvolvido [...]” (IGNÁCIO, 2014, p. 16). Todavia, apesar do corpo de uma criança saudável nascer “pronta”, é só através do tempo e do mundo exterior que este corpo se desenvolve. E assim como no nascimento, este processo ocorre novamente de cima para baixo, ou seja, da cabeça aos pés:

No primeiro ano de vida, amadurece principalmente o sistema neurossensorial. Sob a influência do processo amplo de aprender a andar, o cérebro é plasmado, os órgãos dos sentidos se desenvolvem. Temos grande influência e responsabilidade neste processo. [...] O centro deste sistema fica na cabeça, que demonstra sua maleabilidade através das moleiras abertas (IGNÁCIO, 2014, p. 20-21).

A criança pequena tem como principal meta estruturar a organização corpórea. Desta maneira, o andar, o falar, entre outras capacidades, se desenvolvem por meio de estímulos do adulto. Segundo Lameirão (2015, p. 65) na primeira infância, a transformação do corpo é realizada pela própria criança, ou seja, “[...] o trabalho da criança sobre seu próprio corpo é incessante, ela é a escultora de seu corpo. A criança modela a si mesma por meio do movimento”. Logo, o calor proveniente do movimento do corpo, permite que a criança realize a “modelagem” do mesmo. No processo de autoformação, a criança descobre o mundo mediante as vivências que ocorrem no corpo, portanto, os sentidos²¹, tais como, o paladar, o olfato, entre outros, compõe as estruturas sensoriais que organizam o conhecimento sobre o mundo na criança.

A Antroposofia compreende o andar, o falar e o pensar, como os três importantes processos para o desenvolvimento do ser humano. Nesta concepção filosófica, o aprender a andar deve ser conquistado pela criança antes do falar, pois segundo Steiner (2013a), os movimentos do corpo influenciam na organização dos fonemas e da fala, logo, é a partir do falar que posteriormente a criança irá aprimorar o pensamento.

No primeiro ano de vida, a criança desenvolve o domínio dos movimentos corporais, seja no firmar a cabeça nos primeiros meses ou no andar já próximo do primeiro ano de vida. A habilidade corporal refere-se à habilidade do corpo e à habilidade das mãos, e esta por sua vez está associada com a percepção (sentir), isto é, “o movimento das mãos também está

²¹ De acordo com Rudolf Steiner (2015, p. 128) o ser humano dispõe de doze sentidos, e os mesmos estão distribuídos em três grupos: o sentido da vontade, estruturado pelos “sentidos do tato, sentido da vida, o sentido do movimento e o sentido do equilíbrio”. O sentido do sentimento, organizado pela visão, olfato, paladar e pelo sentido do calor. E o sentido do conhecimento, composto pelos “sentidos do eu, do pensamento, da audição e da linguagem” (Ibid., p. 131). Todavia, Steiner evidencia que antigamente, a organização dos sentidos do ser humano, se manifestavam também de modo suprassensível.

vinculado ao sentimento, porque por meio dele é possível expressar a vida interior” (LAMEIRÃO, 2015, p. 68).

O desenvolvimento do andar e da movimentação corporal da criança é influenciado tanto pela imitação, quanto por processos psicofisiológicos. Neste contexto, o desejo de domínio do corpo da criança deve ser estimulado por meio do gesto amoroso do adulto: “a relação íntima de amor, que a criança sente com as pessoas mais próximas a ela, faz com que ela [...] queira conquistar seu corpo passo a passo” (IGNÁCIO, 2014, p. 17). Segundo a autora, a conquista da postura ereta representa o momento em que “[...] a individualidade espiritual penetrou no corpo físico [...]” (p. 19). Desta maneira, podemos observar que a postura de respeito ao tempo da criança para esta conquista é fundamental para o seu desenvolvimento saudável.

Por volta do primeiro ano de vida, a criança conquista a postura ereta e o andar. Esta conquista não representa somente a movimentação e deslocamento do corpo, mas é o resultado do intenso empenho e trabalho da criança de seu equilíbrio em relação ao universo. Com base em Lameirão (2015, p. 65), “esse processo de apropriação do corpo [...] – é finalizado quando a criança modela a substância corpórea mais dura: dentes e ossos”.

O andar da criança representa não só o seu equilíbrio com relação ao mundo, segundo Steiner, (2013b, p. 16), além disso, o andar pode ser compreendido também como: “[...] aprender a estática e a dinâmica do interior do ser humano em relação ao universo [...]”. Posto isto, na Antroposofia, o aprender a andar não se reduz à aquisição do equilíbrio e dos movimentos dos membros, pois, muito mais do que isso, nesta perspectiva, o andar é associado com o aprendizado da fala, logo, “[...] o movimento das pernas constitui o pré-requisito do correto desenvolvimento da sintaxe” (p. 17-18).

Portanto percebemos que a aquisição da fala tem como pré-requisito o desenvolvimento da coordenação motora global da criança, ou seja, “o ato do aprender a andar e o movimento coordenado dos braços devem constituir a base do desenvolvimento da fala” (STEINER, 2013b, p. 18). Desta maneira, é a partir da organização corporal do tórax, e na constituição do andar ereto e da laringe como órgão que permitiu a fala, é que o ser humano se constitui a partir da linguagem. Após o início do desenvolvimento do falar, a criança inicia o desenvolvimento do pensar, deste modo, o desenvolvimento da criança é organizado sequencialmente pelo aprendizado do andar, do falar e do pensar.

De modo geral, aos dois anos de vida, a criança desenvolve o falar²². Por meio da postura ereta, “[...] observamos uma nova vida na região torácica, envolvendo os órgãos da respiração e circulação sanguínea. A criança começa a ter uma alegria enorme com tudo o que é rítmico²³” (IGNÁCIO, 2014, p. 21). Desta maneira podemos compreender que as forças vitais plasmadoras, que até então estavam concentradas na cabeça, neste período, passam a influenciar a região do tórax e do sistema respiratório-circulatório, no desenvolvimento da aprendizagem da fala. É importante compreender que a fala se dá por meio da relação com os órgãos do sistema respiratório, mas ela também envolve outras condições do corpo, como por exemplo a mastigação, pois:

as diferentes texturas e sabores dos alimentos estimulam de formas variadas os pontos de articulação dos fonemas [...] Neste sentido, a refeição requer determinadas condições: tempo, calma, companhia suficiente para que a criança possa saborear, mastigar e conversar (LAMEIRÃO, 2015, p. 66).

O desenvolvimento da linguagem da criança a princípio, ocorrerá a partir das oportunidades do meio ambiente que circunda a criança, ou seja, a materialidade do mundo é revelada mediante as palavras, e cabe ao adulto apresentar a linguagem para a criança de maneira salutar, pois ao mesmo tempo em que a criança desenvolve a linguagem como instrumento de comunicação, ela também desperta o pensar. De acordo com Bertalot (2001, p. 14), na criança a linguagem não se desenvolve de modo mecânico, mas sim como algo a ser sentido, experimentado, ou seja:

A nossa linguagem não é algo mecânico, uniforme ou estável. Um formidável artista parece estar brincando, ao inspirar as falas e as diversas línguas e sotaques regionais, e ele se manifesta nas crianças que brincam com as palavras e inventam outras tantas expressões e se divertem por horas repetindo variações de uma mesma palavra. Isto ocorre com um primeiro acordar do pensamento, ainda de forma balbuciante (BERTALOT, 2001, p. 14).

De acordo com a mesma autora, a criança quando inicia a linguagem, ela cria “neologismos”, ou seja, palavras e expressões que se constituem por meio de descobertas e brincadeiras com as sílabas, os sons das palavras, entonação, entre outros. A medida em que a

²² Na Antroposofia, Rudolf Steiner (2013a) compreende que tanto o falar, quanto o pensar na formação anímica da criança até os sete anos, são influenciados pelo ambiente físico.

²³ Com a transformação da forma da caixa torácica, da circulação sanguínea e da respiração, a criança sente atração por atividades que possuem um ritmo, tais como a cantiga de roda, a dança, a música, brincadeiras ou outras atividades que expressam um ritmo.

criança cresce e torna-se adulto, esta aptidão criativa inerente da infância vai se enfraquecendo devido o pensar por meio da razão, todavia, “seria desejável que um pouco desta habilidade criativa se conservasse e não morresse com o despertar da razão, do intelecto. Os poetas desenvolvem este instinto e o transformam em arte” (BERTALOT, 2001, p. 16).

Quando a criança percebe o pensamento do outro a partir da escuta da fala, segundo Schoorel (2013, p. 235) este encontro “acende na criança a vontade de adquirir a capacidade de pensar pensamentos humanos”. Sendo assim, podemos compreender que a partir da linguagem imitada, a criança se insere de modo espiritual no círculo social de uma determinada nacionalidade por meio do idioma.

Apesar da aquisição da linguagem se expressar no exercício da fala da criança, a partir da imitação, mediante a escuta do som das palavras por meio da expressão da fisionomia de um adulto, para Steiner (2013a, p. 52), esta aquisição do falar “é um processo muito mais íntimo do que a observação exterior, intelectual da memória: é realmente uma comunicação anímica.”

À medida que a criança pratica e exercita o falar, a língua materna torna-se seu idioma e um instrumento obediente do pensar. A língua precisa desenvolver-se no íntimo da criança, e logo depois deve tornar-se disponível para algo novo: a percepção dos pensamentos e o pensar (SCHOOREL, 2013, p. 227).

Neste caminho do desenvolvimento infantil, a criança pequena necessita de uma referência para se desenvolver. Ao considerarmos a inseparabilidade entre o ambiente (espaço) e a criança, inferimos que o conhecimento se desenvolve pelas vivências mediadas pela ação do corpo, na imitação, ou seja: “a criança apreende, constrói seu conhecimento por meio da ação do corpo, de forma sensata, quando imita o que vivência ao seu redor. Ela apreende da vida de maneira direta, porque “sabe” imitar. (BERTALOT, 2001, p. 40).

A relação com o meio ambiente e a sensação de pertencimento da criança pequena com relação a este meio que a circunda não ocorre de modo intelectualizado, pelo contrário, conforme Bertalot (2001, p. 41), esta relação com o mundo é permeada por aspectos anímicos, a partir do acolhimento dos espaços, pois “[...] esta sensação pode ser um pólo seguro quando esse “todo” é o calor da mãe, do lar, o pátio ou o jardim, a rua, o bairro, etc.” (p. 40-41). Neste contexto, “[...] o movimento corpóreo que acontecia no espaço físico torna-se movimento no espaço social” (LAMEIRÃO, 2015, p. 66). Conforme esta autora, podemos perceber que a criança “desenvolve a linguagem expressiva por meio do movimento, gesto, fala e desenho”

(p. 68). Todavia, esta expressividade deve ser acolhida pelo outro, pois é justamente na relação interpessoal que se fundamenta o desenvolvimento da linguagem na criança.

Na primeira infância, a memória representativa ocorre de modo sensorial, ou seja, “no início da vida apenas nos lembramos quando estamos diante de um objeto ou local que evoque experiências vivenciadas a partir deles” (LAMEIRÃO, 2015, p. 67). Portanto, os sentidos estimulados por meio de vivências e a partir do contato com os objetos, constituem as nossas memórias mais antigas.

A memória destas vivências na criança é expressa por meio da linguagem oral, logo, o aprimoramento da mesma impulsiona o aprendizado da criança, ou seja, a linguagem impulsiona o pensar. Sendo assim, a memória representativa é caracterizada como “aquela que lida com o fluxo temporal e que tem a linguagem oral como suporte” (LAMEIRÃO, 2015, p. 68). Por volta da metade do terceiro ano de vida o corpo etérico começa a se “desprender” do corpo físico, deste modo as impressões sensoriais, que até então se concentravam para plasmar o corpo físico, passam a se direcionar para a constituição da memória, ainda de modo rudimentar. Ademais, é primordial destacar que é na intencionalidade adquirida por meio do brincar, que a criança constitui a base para o desenvolvimento da sua vida cognitiva. No terceiro ano de vida, o aperfeiçoamento do pensar, se expressa por meio da fala, a partir de frases mais estruturadas é que a criança se percebe no mundo, pois “nasce neste momento a autoconsciência, e a criança se percebe como um “eu” separado do mundo. Muitas vezes este despertar é acompanhado por uma época de crise, que se expressa em forte teimosia, através da raiva” (IGNÁCIO, 2014, p. 22).

Aparece uma cisão entre o imediatismo da vivência e a conservação do fato sob forma de representação mental, imagem da memória, etc. Ao mesmo tempo, a continuidade das imagens gravadas faz surgir a primeira consciência do próprio “Eu” (LANZ, 1979, p. 41-42).

A autoconsciência da criança se dá a partir do corpo e do movimento, pois “para uma criança pequena, a experiência é tão comovente que ela quer continuar repetindo a experiência, enquanto luta para ter controle sobre seu próprio corpo” (CHRISTOPHER, 2008, p. 54). Portanto, as experiências e as vivências por meio do corpo são o suporte para despertar a sensação do pensamento, a qual é despertada por volta dos dois anos de idade. De acordo com este autor, este é o período em que a criança “começa a separar o seu próprio eu do eu dos outros e a apreciar sua relação com o mundo” (p. 55). Logo, o pensamento se configura por meio das sensações “[...] e essas ligações se transformam em significados” (p. 55).

É justamente a cosmovisão da criança e a inconsciência da morte pela mesma, é que em seu imaginário ela vivifica a vida. Conforme vimos durante o primeiro setênio, não há uma separação entre o mundo e a criança, logo, de acordo com Aires e Gomes (2013, p. 554) a ideia de morte para as crianças e seus conteúdos imaginativos, são permeados por uma unidade ontológica, ou seja, “que prepara o nascimento da consciência analítica, da separatividade, da formulação conceitual e abstrativa, unidade que prepara para a consciência do outro e da finitude”. Deste modo, a cosmovisão na criança possui um caráter germinal:

A cosmovisão na criança cumpre um papel germinador de diferenciações futuras, mas que cresce numa unidade mítica de sentidos e valorações, para que tais diferenciações, quando ocorrerem naturalmente na consciência, sejam valoradas em integridade, inteireza, alteridade, senso de participação e comunidade e especialmente para que a intuição mítica da imaginação traga sua dimensão de transcendência à formulação do mundo (AIRES; GOMES, 2013, p. 554).

A imaginação se configura o modo pelo qual o ser humano consegue transcender a lógica e a realidade. É o princípio mobilizador na constituição de outros mundos possíveis, principalmente na infância, ou seja, “uma criança usará a imaginação para transformar o cotidiano, de maneira que ele perca a sua função original. Uma mesa pode se tornar um carro; uma cadeira, um castelo; um pano, o céu [...]” (CHRISTOPHER, 2009, p. 42). A imaginação da criança é fundamental na relação do mundo interior e exterior, portanto na Pedagogia Waldorf “[...] é a imaginação da criança, e não a do adulto, que predomina: o professor, ou cuidador, é meramente um facilitador” (p. 43).

Neste contexto, a fantasia e a imaginação são desenvolvidas a partir do primeiro setênio, logo, apesar do cérebro da criança estar em constante formação neste período de vida, a ação do pensar da criança deve decorrer a partir de uma estética, ou seja, em que “[...] o pensamento também se forma cantando, correndo e dançando, na medida em que a linguagem dá estrutura à imaginação e à fantasia” (BERTALOT, 2001, p. 13). Desta maneira, quanto mais fantasia durante o brincar, maior o processo criativo em que o pensar é mediado com o sentir e o querer.

Até os cinco anos ou seis anos, o pensar e o agir são uma coisa só. A criança vai transformando com as mãos objetos maleáveis com o barro, a cera, a areia, pedaços de pano e depois diz em que eles se transformam; quanto aos objetos não maleáveis, ela transforma com a imaginação rica em fantasia: o toquinho é um nenê que dorme, que chora, que precisa ser embalado, depois é um cavalinho, um cachorro ou carrinho e ainda pode ser a mamadeira para um nenê (BERTALOT, 2001, p. 18).

Em resumo, nos três primeiros anos de vida da criança, existem duas principais forças atuantes para o desenvolvimento da criança: as forças plasmadoras, que atua da cabeça em direção aos pés e a força da vontade por meio do movimento, que atua dos pés em direção para a cabeça, “[...] quando a criança aprende a andar, falar e pensar.” (IGNÁCIO, 2014, p. 24). Segundo LANZ, (1979, p. 42) “todas as mudanças anímico-espirituais que constatamos durante o primeiro setênio são acompanhadas de mudanças físicas”.

Na Antroposofia, compreende-se que as forças utilizadas para o pensar, também possibilitam a manutenção da nossa saúde. Logo, apesar do sistema neurossensorial estar “pronto” na primeira infância, na Pedagogia Waldorf, a tarefa do professor (a) “[...] não é ensinar conceitos abstratos, mas proporcionar vivências que fortaleçam as forças vitais [...]” (IGNÁCIO, 2014, p. 25). Neste contexto, o pensar da criança de três aos cinco anos se manifesta por meio da fantasia, ela quer entender como o mundo funciona. Deste modo, “É importante respondermos a estas perguntas dentro da fantasia infantil e não explicando as coisas cientificamente” (p. 25).

O fortalecimento das forças vitais na Educação Infantil na escola Waldorf provém principalmente do brincar da criança a partir do contato com a natureza, além da fantasia e da imaginação, como principais alimentos para nutrir a criança. Para que a criança desenvolva uma memória saudável, o adulto não deve realizar exercícios de treinamento da memória, ou seja, é necessário que a criança tenha liberdade no que e do que deseja lembrar, pois na idade infantil devemos incentivar “[...] a ativa imaginação infantil que vive no interior da criança. Sendo assim, correremos menos riscos de enrijecer a plasticidade cerebral da criança” (STEINER, 2013b, p. 6).

De acordo com Steiner (2013b, p. 22) o cérebro e sua organização neurológica são preenchidos a partir das experiências do andar, do falar e do pensar, logo, nos três primeiros anos de vida “[...] todo o ser humano, em medida mais elevada, é plasmado e interiorizado”. A partir destas experiências, “com o despertar da consciência, novas formas linguísticas são assimiladas e usadas instintivamente. Expressões especiais são percebidas, saboreadas e até transformadas” (BERTALOT, 2001, p. 15).

A autoconsciência desenvolvida na primeira infância por meio da fantasia e da imaginação, ao longo do crescimento, se desenvolverá já na vida adulta por meio do intelecto e do espírito crítico.

Tudo isso é um processo necessário na transformação da criança em adulto, que pensa e julga seus atos e integra-se com autoconsciência na comunidade

humana. Como pensará e julgará, no futuro, a criança que hoje vemos brincando com tanta intensidade com apenas um toquinho de galho, ou cantarolando enquanto toma banho de lama da beira da lagoa ou, ainda, palidazinha, chupando o dedo quieta no seu cantinho, porque não pode se sujar? (BERTALOT, 2001, p. 17).

Entre os cinco e sete anos de idade a criança sente vontade em auxiliar e realizar as atividades do cotidiano realizadas pelos adultos, a partir da imitação e da brincadeira. E é com muita alegria e empenho que o brincar transforma-se em trabalho, pois ajudar a cozinhar, lavando os alimentos, organizar os brinquedos, tais ações, fortalecem as forças volitivas da criança. Portanto, na Educação Infantil o princípio educativo é organizado considerando a imitação e a mobilização do querer da criança.

Tudo o que observa, inclusive as tarefas do dia-a-dia, proporciona a ela uma base para seu próprio pensamento e julgamento enquanto cresce e adquire independência de ação e autorrealização. Uma criança pequena não só distingue e imita nossas ações físicas, como também nossos gestos morais, processos e pensamento. Chamada de imitação ou imersão, o que a criança busca é a unidade que sentia antes do nascimento (CHRISTOPHER, 2008, p. 16).

O gesto do adulto, mobiliza a vontade da imitação da criança. Aos dois anos de idade, a criança já apresenta este desejo, e surgem os jogos e as brincadeiras simbólicas, ou seja, em que o gesto da criança tenta representar a ação do adulto. As brincadeiras de faz-de-conta, além de desenvolverem aspectos do corpo físico, tais como, a motricidade, estas brincadeiras desenvolvem também aspectos cognitivos, socioafetivos, a linguagem, por meio da expressão, entre outros, de modo em que a criança crie contextos e situações por meio da fantasia e da imaginação:

A brincadeira da criança ficará cada vez mais criativa conforme ela encontrar formas de usar a imaginação, como preparar o chá para a família da boneca, colocar o nenê na cama, cuidar de um jardim cheio de árvores (pinhas) [...] ou cultivar legumes e verduras atrás da casa (sementes germinadas) (CHRISTOPHER, 2009, p. 58).

Neste período de vida, ocorre o fortalecimento do sistema metabólico motor, ou seja, as forças plasmadoras “[...] descem mais uma vez para as pernas no fim do primeiro setênio” (IGNÁCIO, 2014, p. 28). De acordo com Steiner (2013a) é somente a partir dos sete anos que o sistema neurossensorial e o sistema metabólico-motor ficam equilibrados. Esta autonomia adquirida por meio do corpo possibilita que no convívio social, as crianças desenvolvam o cuidado com o outro. Pois “é especialmente no final deste período que aflora, ou deveria

aflorar, a consciência social que será desenvolvida e lapidada durante todo o segundo setênio [...]” (LAMEIRÃO, 2015, p. 68).

O brincar talvez seja o principal modo, em que a criança desenvolve o convívio social. Por volta dos cinco à seis anos de idade, a criança apresenta a iniciativa em vivenciar brincadeiras em grupo ou jogos coletivos, como por exemplo, a queimada, corre-cotia, entre outros, pois nesta faixa etária “as crianças conseguem planejar juntas a brincadeira, a vivência de si mesmas amplia-se, torna-se nós” (LAMEIRÃO, 2015, p. 66). Por conseguinte, a intencionalidade e a sociabilidade adquiridas na primeira infância contribuem para a sociabilidade e a tomada de decisão na vida adulta, logo, podemos inferir que as conquistas realizadas pela criança até os sete anos de idade constituem a base para a consolidação da autonomia posteriormente do sujeito.

Nesta concepção de desenvolvimento humano, na infância, “a criança pequena é inteiramente força de vontade. Ela só quer agir, transformar, brincar” (IGNÁCIO, 2014, p. 40). Tendo esta afirmação como pressuposto, se durante toda a vida escolar, a criança e posteriormente um jovem ter constantemente suas ações direcionadas, nos indagamos: será que este sujeito, já na fase adulta sentirá vontade de agir e transformar o mundo?

Com base na Antroposofia, é na primeira infância, até os sete anos de idade que ocorre o fortalecimento do sentimento da vontade de agir, o qual o indivíduo levará consigo para o resto da vida. Neste contexto, segundo Rudolf Steiner (2013a, p. 86), “é, porém, indispensável compreendermos, como educadores (as) e professores (as), os grandes períodos da vida, bem como os pequenos, que estão, por sua vez, contidos nos grandes”. Deste modo, podemos compreender o quão relevante a infância se apresenta para o desenvolvimento do indivíduo já na vida adulta. Em seguida iremos abordar alguns pressupostos teóricos-metodológicos da Educação Infantil na Pedagogia Waldorf, o desenvolvimento do pensar com base no conhecimento antroposófico, e o brincar como atividade fundamental para a constituição e desenvolvimento do ser humano na infância.

CAPÍTULO III – Os pressupostos teóricos-metodológicos da Pedagogia Waldorf

Aonde foram parar as cantigas roda, as brincadeiras e jogos universais e atemporais, como a amarelinha, cobra-cega, corre-cotia, pião, bolinhas de gude, o pedaço de pau que vira cavalinho, o trapo que vira boneca, as brincadeiras de faz de conta, etc? o que estamos fazendo com as crianças, privando-as de tempo de brincar e sonhar? (BERTALOT, 2001, p. 7).

Podemos identificar que uma das maiores premissas de Rudolf Steiner é considerar que a prática pedagógica deve ser considerada antes de tudo uma questão social e por sua vez criar dispositivos pedagógicos no processo de desenvolvimento do ser humano. Na atualidade, a escola se confronta com este desafio, logo, cabe à escola contribuir para que, além da constituição de conceitos, que os sujeitos consigam criar imagens internas capazes do desenvolvimento do ser humano de modo integral, ao considerarmos o corpo, a alma e o espírito. Neste capítulo, em um primeiro momento, com base no conhecimento antroposófico e na Pedagogia Waldorf são destacadas as principais noções e conceitos tendo em vista a prática docente e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Em seguida será destacada a segunda dimensão, e suas representações nesta concepção de educação. Além também, de uma análise sobre a natureza do brincar da criança e sua relevância no desenvolvimento e constituição do conhecimento na primeira infância.

3.1 A Educação Infantil a partir da Pedagogia Waldorf

Como todos queremos e ansiamos por esse tal de “futuro melhor”, é e anseios de transformação e crescimento necessário que a educação do presente atue contra as forças da teoria abstrata e da máquina burocrática, cemitério de todos os ideais (BERTALOT, 2001, p. 44).

O conhecimento sobre as coisas do mundo é produzido pela atividade intelectual. Todavia, mediante os pressupostos teóricos na Pedagogia Waldorf e da Antroposofia, a arte é associada como método de inspiração e materialização na constituição do conhecimento, ou seja, no saber científico-espiritual, o qual é ressignificado, na arte do fazer. Desta maneira, a compreensão do desenvolvimento integral do ser humano, tem como premissa básica a formação de sua vontade, o cultivo da sua sensibilidade e do intelecto, ou seja, integrando os processos de desenvolvimento individual com a aprendizagem.

Os meios tecnológicos e científicos criaram novos mecanismos e ferramentas que aceleraram processos da vida no cotidiano. Logo, os meios de comunicação, transporte e industrialização exaltam cada vez mais a aceleração de processos naturais da vida em um curto espaço de tempo. Do mesmo modo, vivemos na atualidade, a abreviação da infância na escola, seja por meio da redução de espaços para o brincar, em detrimento da necessidade de cumprir metas institucionais, tais como a pré-alfabetização já na Educação Infantil, ou na

impossibilidade de considerar os ritmos gerais e particulares da criança em suas etapas de desenvolvimento.

A Pedagogia Waldorf compreende que em cada etapa de desenvolvimento do ser humano formam-se determinados aspectos, que dificilmente serão recuperados em etapas posteriores. Deste modo, esta concepção de educação enfatiza o olhar atento sobre a trajetória de desenvolvimento de cada criança a partir de parâmetros biológicos, psicológicos, pedagógicos e sociológicos.

Apesar da crise vivenciada na educação devido a institucionalização do conhecimento como mercadoria, a pedagogia se fortaleceu enquanto área de conhecimento científico. A partir dos estudos realizados por Rudolf Lanz (1979, p. 69), a proposta pedagógica de Rudolf Steiner teria como uma de suas principais características “[...] integrar o ser humano corretamente na vida social, como ser formado de corpo, alma e espírito”. Ou seja, a pedagogia trata-se antes de tudo de uma questão social, a qual considera o ser humano como um todo, na relação do mesmo com/no mundo:

Educar significa fazer futuro, promover saúde, amor, consciência. Toda instrução é também formação da pessoa, do caráter, dos hábitos e da habilidade social do futuro adulto. O educador não colhe os frutos do seu trabalho. Estes se manifestarão nos acertos e nos problemas da vida pessoal e da comunidade social do amanhã (BERTALOT, 2001, p. 44).

De acordo com Aires e Gomes (2013, p. 559) a Pedagogia Waldorf se trata de “uma pedagogia “cúltica”, que desperta nas crianças o senso de reverência para com a vida e oferece-lhes um ambiente de paz investigativa e contemplação ativa [...]”. Ou seja, nesta concepção de educação há um cuidado em inspirar o conhecimento sobre o mundo, tendo em vista o ser humano como um todo, ou seja, como corpo, alma e espírito. Além disso, percebemos que a educação steineriana possui extrema sensibilidade ao tocar “[...] em pontos organizadores dos sentimentos, do ritmo, da sensorialidade e do grande poder simbólico das crianças” (p. 559).

A Educação Infantil na Pedagogia Waldorf foi pensada tendo em vista as necessidades da criança, ou seja, toda criança precisa da casa enquanto um lugar de acolhimento e de uma pessoa adulta tanto para os cuidados do corpo físico, quanto socioafetivos. Do mesmo modo, a escola passa a ser a representação da casa, na constituição de uma ambiência que envolva a criança para o seu desenvolvimento, em que o professor (a) possui o papel de nutrir o corpo

etérico da criança, tanto por meio da organização deste espaço físico, em que o mesmo possa trazer vitalidade, assim como através da relação socioafetiva.

Devido à inserção da mulher no mercado de trabalho e a ausência de uma comunidade que cuide das crianças, surge a necessidade da Educação Infantil. A origem do jardim da infância (*kindergarten*) ocorreu no século XIX a partir do alemão Friedrich Fröbel, todavia o jardim Waldorf surgirá anos depois com o surgimento da Freie Waldorf Schule na cidade de Stuttgart na Alemanha, com a liderança de Rudolf Steiner na década de 1920. De acordo com Levy e Kishimoto (2019, p. 10), “o primeiro jardim Waldorf surgiu junto à primeira escola em Stuttgart em 1926, após a morte de Rudolf Steiner, sendo regido pela professora Elisabeth von Grunelius”. Todavia, é somente a partir da década de 1950 que “[...] o movimento de jardins Waldorf começou a se expandir” (p. 16).

Conforme as autoras citadas acima, até o ano de 2019, o número de jardins Waldorf já passava de 1.900 unidades distribuídas em cerca de 69 países nos cinco continentes. No Brasil, a Pedagogia Waldorf surge em 1956, na cidade de São Paulo, a partir da iniciativa de um grupo de amigos, constituindo a Escola Waldorf Rudolf Steiner. De acordo com a Federação das Escolas Waldorf do Brasil, em 2019, existiam cerca de 88 escolas filiadas à Federação, e cerca de 170 unidades em processo de filiação, distribuídas em 21 estados brasileiros. Do total de escolas filiadas, setenta por cento (70%) são escolas de jardim da infância.

Elisabeth von Grunelius²⁴ fundou quatro kindergartens Waldorf em três países, logo, ela foi a precursora no desenvolvimento da prática pedagógica na primeira infância “[...] buscando total coerência com a importância da imitação, colocada por Rudolf Steiner [...]” (Levy; Kishimoto, 2019, p. 16). Todavia, podemos observar que Rudolf Steiner “não criou uma metodologia específica para o trabalho na educação infantil” (p. 17). Portanto, conforme as autoras, no jardim Waldorf a prática pedagógica deve ser norteada por uma pergunta: “[...] como impregnar o ambiente com atividades ligadas ao fazer humano, preenchidos de sentido e significado, para que possam ser imitados?” (p. 17). Todavia, para que o educador (a) encontre esta resposta, nos cabe outra pergunta: mas afinal, o que são os gestos? De acordo com Piorski (2021):

Gestos são recursos muito antigos que adornam, aprofundam ou acompanham o traçado nerval da fala, da palavra. Mas gestos também são

²⁴ De acordo com Levy e Kishimoto (2019), Elisabeth von Grunelius estudou em Berlim na Pestalozzi Fröbel Haus, na qual completou seus estudos em 1916, sob o título de formadora de jardineiras.

recursos expressivos, muito pragmáticos, que independem da palavra, da fala. E ainda, gestos são comunicações da alma que, muitas vezes, nada tem a ver com os códigos de comunicação cultural.

Isto posto, observamos que o gesto em si não pode ser apreendido em sua inteireza, mas configuram-se como um poderoso instrumento de expressão da alma. No jardim da infância na Pedagogia Waldorf educar a partir da imitação do gesto, significa que o educador deve assumir uma postura de integridade para com a vida, em que o brincar da criança se manifesta na imitação do cuidado, do trabalho, das atividades domésticas diárias. Podemos citar como exemplo, a imitação da criança a partir de gestos de cuidado e de amorosidade por parte do educador (a) no fazer das seguintes atividades:

A proposta pedagógica das salas de Jardim de Infância é que sejam uma extensão do lar, um espaço para o acolhimento onde a criança vivencie gestos da rotina doméstica como lavar a louça, varrer o chão, preparar o alimento, colocar a mesa do lanche, entre outras atividades essenciais a toda a casa [...] o brincar livre que se dá quando acontece o mínimo de interferência de um adulto. E neste brincar, a criança imita o gesto do adulto e percebe o mundo e a si mesma (NAKAMURA, 2018, p. 14).

Logo, nesta concepção de educação, o desenvolvimento do conhecimento da criança não ocorre por meio de falas excessivas ou instruções exaustivas, este modo de atuação não alcança a criança, e não deve fazer parte da prática docente na Educação Infantil, pelo contrário, a atuação docente deve criar uma ambiência para o cultivo do cuidado, ou seja, “ao criar um ambiente de cuidado e respeito em relação à criança, esta se ativa sozinha - o que exige do educador postura paciente e observadora” (Levy; Kishimoto, 2019, p. 22).

Portanto, podemos inferir que a autoeducação do adulto é fundamental na educação Waldorf. Na atuação docente devem ser levadas em consideração tanto a realidade cultural local, como também a identidade (individualidade) do educador. No que tange a prática docente, o professor (a) deve “[...] lembrar de que seu trabalho não visa apenas o intelecto e os sentimentos de seus alunos, mas tem, por última meta, o seu desenvolvimento espiritual e moral, e a harmonização do anímico-espiritual com o corpo” (LANZ, 1979, p. 73).

Até o quinto ano de idade a imitação e a imaginação permeiam o sistema cognitivo da criança e a sua ação. Nesta faixa etária até a segunda dentição, a criança conquista a aceitação e o respeito perante a autoridade do adulto, “[...] assim educaremos corretamente a partir de uma postura conquistada pela compreensão [da natureza da criança] [...]” (STEINER, 2013b, p. 7). Posto isto, neste percurso do desenvolvimento, o/a educador na Pedagogia Waldorf

possui como questão central em sua prática pedagógica, oferecer para a criança: “[...] a possibilidade de conviver com um ser humano comprometido com um caminho de desenvolvimento interior” (LEVY; KISHIMOTO, 2019, p. 27). Neste contexto:

Pois a presença do pai, da mãe, do educador é quem assegura a ambiência, a atmosfera, a confiança, o acolhimento da descoberta, o encontro das novas possibilidades, a investigação que a criança naturalmente quer exercer sobre as coisas, as matérias, os corpos, os gestos, as palavras (PIORSKI, 2016a).

Na criança pequena, “[...] o sentir acha-se amalgamado com o querer [...]” (LANZ, 1979, p. 83), ou seja, a criança neste primeiro período de vida realiza tudo com grande entrega e entusiasmo. Deste modo, o educador tem como uma de suas principais tarefas contribuir para o desenvolvimento da criança de maneira harmônica, neste trajeto da inconsciência para a consciência.

Conforme já foi destacado no primeiro capítulo, a estética e a liberdade fundamentam a educação steineriana, isto posto, na Educação Infantil, o cotidiano escolar é permeado por “[...] momentos de um brincar plenamente livre e momentos em que a professora desenvolve trabalhos artísticos criativos [...] E sugere que o dia seja finalizado com a contação de alguma história e canções” (LEVY; KISHIMOTO, 2019, p. 23). Logo, nas atividades artísticas, é indicado que as crianças vivenciem as cores primárias vermelho, amarelo e azul, tanto na pintura com aquarela, assim como nas pinturas com giz de cera, além da “[...] modelagem com argila ou cera de abelha” (p. 23), entre outras atividades. Portanto, observamos que nesta concepção de educação, o professor (a) deve dar ênfase em trabalhar materiais moldáveis “[...] pois correspondem à fluidez das forças etéricas das crianças [...]” (LANZ, 1979, p. 101).

Neste período de vida da criança, a fantasia e a imaginação constituem a essência do pensar, logo, o desenvolvimento desta ação deve ser permeado pela estética de um pensar vivo, em que a criança consiga, descobrir que o mundo é bom, tanto pelas suas vivências, como também por um caminho imaginativo. Deste modo, na faixa etária dos 6 (seis) anos aos 9 (nove) anos de idade, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a contação de histórias por meio das fábulas, dos contos populares, entre outros, são práticas a serem exercidas diariamente.

dos 6 ou 7 até os 9 anos, rege a sensação: eu e o mundo somos um, tudo vive e se comunica. É a fase em que a alma da criança precisa do alimento que oferecem os contos de fadas, os contos populares – tipo fábulas – e as lendas, nas quais as pessoas, os animais, as plantas conversam com astros, anjos gigantes, pedras, nuvens, etc... Quando isso falta, é empobrecida a

relação espontânea, volitiva, da criança com a natureza; (BERTALOT, 2001, p. 46).

A confiança é uma ação inerente da criança, conforme esta autora, “a criança, ao nascer é toda confiança. Ela se entrega inteiramente aos nossos cuidados” (BERTALOT, 2001, p. 48). Desde pequena, com o desejo de conhecer o mundo, a criança se entrega em suas vivências, todavia, com o despertar do intelecto e do “eu” da criança, conforme o seu crescimento, esta oposição entre o “eu” da criança e o mundo, pode vir a ser permeada em seu imaginário a partir da desconfiança, pois “o intelecto alimenta o egoísmo, o senso de superioridade, quando não é acompanhado, “humanizado”, pelos sentimentos humanos nobres. Ele, por si, é frio, calculista e desconfiado” (p. 50). Por tanto, assim como outros sentimentos, o sentimento de confiança deve ser cultivado na infância, entendendo o mesmo como necessário para o desenvolvimento da alma e o espírito humano:

Os sentimentos humanos nobres desenvolvemos pelo amor ao belo, pelas forças da fé, isto é, de confiança numa sabedoria superior. Essa que se nos revela justamente nas forças instintivas, que podem ser chamadas de divinas, e que atuam na natureza infantil muito antes de ela ter adquirido a capacidade de racionar (BERTALOT, 2001, p. 50).

Sobre a ordem e a confiabilidade no brincar, quando a criança sabe que vai reencontrar no espaço em que ela brinca um determinado brinquedo, a criança estabelece uma relação com o espaço físico, fortalecendo o sentimento de confiabilidade, memória e orientação espacial. Patzlaff e Sassmannshausen (2007, p. 21) denominam este processo de vivência da coerência, ou seja, as crianças “querem criar raízes e, para isso, é indispensável que mãe e pai no próximo dia ou depois ainda estejam lá, que os utensílios conhecidos ainda possam ser encontrados no mesmo lugar, que cada coisa tenha o seu lugar [...]”. Portanto nas escolas Waldorf, o senso da ordem e confiança são trabalhados tanto na organização do espaço físico, na distribuição dos brinquedos, como na organização do ritmo diário das atividades.

Além da ordem e da confiabilidade no ambiente, a criança também deve sentir tal organização a partir da organização do tempo nas atividades a serem desenvolvidas por meio do cotidiano escolar. Isto é, a partir das canções a serem cantadas diariamente durante as atividades, na elaboração e organização das refeições, como por exemplo, no preparo dos alimentos e as cantigas de agradecimento realizadas nas refeições diariamente, em atividades culturais a partir de datas festivas, entre outras.

Estas formas de organização rítmica do tempo fortalecem o sentimento de coerência e da saúde²⁵ na criança. Portanto, a “organização rítmica do tempo estimula não só o equilíbrio espiritual das crianças, mas também atua na saúde do sono [...]” (PATZLAFF; SASSMANNHAUSEN, 2007, p. 23). O conceito vivência da coerência também é identificado como modo de aprendizagem da criança, já que para compreender o mundo, a criança precisa ordená-lo adequadamente.

Conforme já foi destacado, o cotidiano escolar na escola Waldorf, é permeado por um ritmo de atividades, pois além de considerar o próprio indivíduo como um ser organizado tendo em vista o sistema-rítmico, Levy e Kishimoto (2019, p. 24) observam a respeito da importância do ritmo, na Educação Infantil: “a vida infantil deve ser organizada a partir de regularidades. E é com base nessas regularidades que a autonomia da criança encontra subsídios a partir dos quais pode começar a brotar”. Logo, para que a ação pedagógica se constitua como ação terapêutica, é necessário que as crianças vivenciem no cotidiano escolar uma “[...] alternância de contração e dilatação, de sonho e de vigília, de contemplação e de atividade” (LANZ, 1979, p. 83).

Nesta perspectiva filosófica de ensino, o jardim da infância deve reproduzir o contexto familiar, logo “as crianças não deveriam ser todas da mesma idade. Esta poderia variar de quatro à seis anos e meio, como numa família, onde também há irmãos e irmãs menores e maiores” (LANZ, 1979, p. 100). A respeito da rotina escolar, esta deve ser organizada a partir da distribuição de atividades e deveres, os quais trabalhem valores éticos, estéticos, assim como a autonomia, a empatia, entre outros: “[...] regar plantas, arrumar sala, preparar a mesa para o lanche, guardar brinquedos” (p. 100), entre outros.

Na escola, a atuação do professor (a) em sala de aula possui relação direta no desenvolvimento espiritual da criança a partir de atividades do cotidiano escolar. Para que a criança “[...] possa construir um organismo saudável [...] é preciso que o educador saiba o que pode vir a ocorrer com o desenvolvimento anímico-espiritual infantil” (STEINER, 2013b, p. 90). Neste âmbito, comparar um jardineiro (a) com um professor (a), é uma metáfora que nos faz refletir sobre o significado de educar, tendo em vista a arte educação. Assim como um

²⁵ De modo contrário ao princípio da patogênese, o qual visa compreender as doenças, o princípio da salutogênese, também identificado pelo termo resiliência, visa pesquisar sobre processos, fatores, ações, entre outros, na manutenção da saúde no indivíduo. Logo, por meio deste princípio, a prática pedagógica pode potencializar este desenvolvimento saudável. De acordo com Patzlaff e Sassmannshausen (2007), a salutogênese compreende três premissas básicas: a organização físico-corpórea, a organização anímica e a organização espiritual. A partir do equilíbrio destas três organizações, o indivíduo possui a possibilidade de transformar seus impulsos e realizar suas potencialidades, tendo autonomia em seus processos intelectuais de aprendizagem. Na Educação Infantil nas escolas Waldorf, o fortalecimento da saúde se dá por meio dos cuidados corporais, da alimentação, o movimento do corpo de modo satisfatório e o ambiente.

jardineiro (a), por meio de seus cuidados com as plantas de seu jardim, permite “[...] que a planta desabroche por suas próprias forças [...]” (p. 91). Do mesmo modo, “[...] o educador cria as condições que permitam o livre desenvolvimento do aluno [...]” (p. 91).

No processo da autoformação a criança descobre o mundo mediante as experiências vivenciadas pelo próprio corpo, ou seja, o desenvolvimento motor e sensorial contribui para a organização corporal. Portanto, os sentidos, tais como, o paladar, o olfato, a audição, o movimento, o calor, entre outros, são estruturas sensoriais que organizam o conhecimento. Segundo Patzlaff e Sassmannshausen (2007, p. 18), a criança não necessita da distração dos meios eletrônicos para se desenvolver, ela necessita das experiências, das relações sociais e das coisas do mundo, que a princípio podem configurar-se como problemáticas, mas que são necessárias para que a criança consiga “[...] ordená-los, administrá-los, aceitá-los e dar-lhes significado [...]”.

A partir dos meios tecnológicos e científicos, seja através dos meios de comunicação ou a partir do modo de produção dos alimentos, de maneira industrializada, entre outros, o termo vivência da coerência é utilizado pelos autores Patzlaff e Sassmannshausen (2007) para se referir a importância da criança se desenvolver por meio da aprendizagem do mundo em sua gênese. Ou seja, uma criança não irá compreender como é cultivado um alimento, a partir do consumo de alimentos industrializados, ela precisa vivenciar e observar o desenvolvimento de uma planta, por exemplo, para compreender a sua transformação em alimento.

Neste contexto, no cotidiano da Pedagogia Waldorf são desenvolvidas atividades em que a criança participa e realiza ações relacionadas com a vida, ou seja, cuidar de um pequeno canteiro no jardim, observar o crescimento de uma planta e em seguida, colher e preparar o próprio alimento. Estas ações realizadas pela criança possibilitam a compreensão sobre os processos do mundo, na constituição de uma profunda admiração perante estes processos enigmáticos da natureza, assim como na compreensão de como a mesma é transformada por meio da intervenção humana.

Se a criança é um órgão sensorial até os sete anos de vida, e é a partir de sua sensibilidade que ela consegue experimentar o mundo, na Antroposofia não faz sentido afirmar que a criança na Educação Infantil apreende o mundo de modo intelectualizado. Pois para Steiner a criança mesmo após o nascimento “[...] ainda não está dentro de si mesma, [...] e vive totalmente em conjunto com os acontecimentos ao seu redor” (STEINER, 2013b, p. 86). Portanto, além das vivências, o aprendizado na Educação Infantil, deveria ocorrer por meio do conhecimento intuitivo e sensitivo. A seguir, com base na Antroposofia e na

Pedagogia Waldorf, serão discutidos alguns pressupostos teóricos a respeito troca dos dentes e sua relação com a atividade do pensar.

3.2 O desenvolvimento do pensar: representações e significados

O hábito, o paletó escolar imposto ao gênio de algumas crianças é quase sempre um claustro, um arrocho paralítico. A escola com suas imagens prontas, habituais, não percebe que está estraçalhando em pleno voo a força imaginante das crianças (PIORSKI, 2020).

Conforme foi destacado, na Educação Infantil, o brincar e a imaginação possuem uma estreita relação com o desenvolvimento do pensar da criança. É por meio da fantasia e da imaginação que a criança realiza a ação de compreender o mundo. Conforme Piorski (2016a), é a partir da imaginação que surge a atividade intelectual, ou seja: “[...] a poderosa e plástica capacidade de imaginar. Dessa faculdade plástica e anímica é que brota a verdadeira inteligência. Esse é o lugar onde se adubam os valores, onde se constrói a ética pela apreensão estética.”

Na Pedagogia Waldorf, conforme Lanz (1979, p. 35), ao nascer, o indivíduo possui os quatro corpos (físico, astral, etérico e Eu), todavia, até os sete anos de idade aproximadamente, o corpo etérico da criança ainda está atrelado com as forças etéricas universais. Logo, é somente com a segunda dentição que ocorre o nascimento do corpo etérico, o qual se liberta destas forças, tornando-se autônomo para “[...] dedicar-se a novas tarefas (sem deixar de exercer a sua função principal, que é a de manter o organismo com vida). Esse término do seu trabalho plasmador sobre o corpo físico manifesta-se exteriormente pela expulsão dos dentes de leite [...]” (p. 35). Isto posto, a partir deste momento, a criança adquire a “maturação” para exercitar a atividade intelectual e inserção na vida escolar.

Do nascimento até os sete anos o corpo etérico vai se tornando cada vez mais autônomo. À medida que sua ligação com o corpo físico se afrouxa, a memória e a inteligência vão se desenvolvendo até a época incisiva em que a perda dos dentes de leite e outros fatos indicam que está sendo dado o passo importante para a escolaridade (LANZ, 1979, p. 41).

Nesta concepção, a troca dos dentes simboliza não somente uma transformação físico-corporal, mas também anímico-espiritual. Logo, as forças plasmadoras que se manifestavam

com grande influência na cabeça, passam a atuar nas regiões inferiores do corpo, “[...] onde se aloja nos ritmos cardiorrespiratórios” (STEINER, 2013b, p. 8). Portanto, estas forças que atuavam até então a partir de processos bioquímicos, com a segunda dentição elas tornam-se anímico-espirituais, ou seja, separadas do corpo físico-material, impulsionando os sistemas respiratório e circulatório, os quais passam a se manifestar de forma mais acentuada. Portanto, após a segunda dentição, as forças do corpo etérico serão desprendidas do metabolismo e dos membros.

De acordo com Steiner (2013b, p. 4) o corpo etérico por um lado “[...] contém as forças do crescimento e da nutrição, e que, por outro, contém as forças da memória, da lembrança e da formação das representações [...]”. A segunda dentição é um acontecimento singular na primeira infância, pois “todo um conjunto de forças se emancipa no final desta primeira fase da vida para a livre disposição anímico-espiritual”.

Deste modo, as forças do corpo etérico atuantes no organismo, após o nascimento dos dentes definitivos, ficam disponíveis “[...] para atuar no âmbito das representações, das lembranças e de outras nuances da alma que a criança desenvolverá após a segunda dentição” (STEINER, 2013b, p.4). Portanto, podemos inferir que dentro da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf não é recomendado o excessivo exercício cognitivo da criança antes dos sete anos, pois a mesma necessita destas forças para a vitalidade do corpo e na manutenção de sua saúde, tanto na infância, como posteriormente na vida adulta.

Na Antroposofia, a segunda dentição possui lugar de destaque para compreender o desenvolvimento do ser humano e da criança. Apesar de observarmos esta troca dos dentes de modo cada vez mais precoce na atualidade²⁶, segundo Rudolf Steiner (2013a, p. 27), a troca dos dentes se inicia aos sete anos. Para o autor este momento representa o nascimento do corpo etérico e a aquisição da segurança interior da criança, isto é, “[...] ela experimenta em seu corpo inconscientemente, a geometria - o desenhar. Então isso se torna anímico”. Para Steiner, estas forças que impulsionam e plasmam a troca dos dentes perpassam o corpo inteiro da criança:

isso que empurra para fora os segundos dentes não se situa apenas nos maxilares, e sim no ser humano inteiro. [...] Até aproximadamente os sete anos, há algo, no homem todo, que está dentro dele e que se exterioriza como um ponto final, por assim dizer, na troca dos dentes [...] -isso se

²⁶ Podemos observar que as crianças iniciam a segunda dentição cada vez mais cedo. Este processo pode estar associado à diferentes fatores, entre eles, distúrbios orgânicos, como por exemplo, no aumento de hormônios e por consequência o aumento do metabolismo. Pode estar associado também com o uso de chupeta, cáries e retirada do dente de leite, entre outros fatores, os quais estimulem a erupção dos dentes definitivos.

manifesta também na outra formação óssea -, e então se liberta e aparece de forma diferente, como uma qualidade interior da criança; são as mesmas forças com as quais a criança trabalhou em seu organismo. Temos de ter a coragem de observar cognitivamente o ser humano, tal como observamos cognitivamente a natureza (STEINER, 2013a, p. 25).

É importante ressaltar que até o período em que a criança começa a segunda dentição, o desenvolvimento da criança ocorre em grande medida a partir do sistema neurossensorial. De acordo com Steiner (2013a, p. 68), o período da idade escolar ocorre entre a troca dos dentes e a maturidade sexual. Para ele, neste período o indivíduo ainda não conseguiu compreender a vida a partir do intelecto (razão), ou seja, “é só na maturidade sexual que o ser humano desperta para a vida intelectual, a capacidade de compreensão propriamente dita [...]”. De acordo com Lanz (1979), o caminho da infância para a juventude representa a saída da inconsciência para a consciência.

Com base no conhecimento antroposófico, na infância o desenvolvimento do pensar da criança ocorre por meio da ideia de metamorfose. Neste percurso ocorre a formulação da fantasia em imagem no indivíduo, logo, “o conceito de metamorfose é imprescindível para melhor compreender a relação do direcionamento de vontade, simpatia, fantasia, imaginação e imagem, nesta ordem” (BACH, 2007, p. 69).

Neste movimento da metamorfose da imagem, a vontade se configura como o elemento que principia a constituição da imagem. De acordo com Steiner (2015, p. 39) a vontade é de natureza espiritual, ela possui um caráter germinativo na formulação da imagem, ou seja, “é algo suprarreal [...] só terá realidade mais tarde, contendo, pois, a predisposição para algo real vindouro [...]”. Steiner (2015, p. 66) também define a vontade como o sentimento concretizado.

Neste caminho imaginativo, a vontade e a simpatia estão intimamente relacionadas, “o querer se esteia na simpatia” (STEINER, 2015, p. 42). A partir do conhecimento antroposófico, tanto a simpatia como a antipatia vivem no inconsciente, na constituição do sentir. Logo, Steiner considera que a vida anímica é constituída de um ritmo entre a simpatia e a antipatia, se apresentando em um movimento constante de alternância entre si:

Esta alternância está sempre em nós. A antipatia, que tende para um lado, transforma continuamente nossa vida anímica num agente de representações mentais; a simpatia, tendendo para outro lado, transforma a vida anímica naquilo que conhecemos como nossa vontade ativa [...] (STEINER, 2015, p. 40).

Como foi visto, compreende-se na Antroposofia que a criança no primeiro setênio é um órgão sensorio, desta maneira, podemos compreender que todos os seus sentidos estão “abertos”, para a recepção das influências de todo ambiente que circunda a criança. Logo, não existe separação entre ela e o mundo, sendo assim, a criança está receptiva a tudo que existe em seu entorno, e este estado se relaciona com o estado de simpatia. Posto isto, a partir deste estado de simpatia pelo mundo, a criança vive e se expressa por meio da fantasia, por exemplo, ao imaginar um passarinho, a criança imita o passarinho, e em seu imaginário, ela é o passarinho.

Até por volta dos quatro anos de idade a criança é permeada pela fantasia, posteriormente, entre os cinco e seis anos de idade a criança passa a produzir representações mentais de maneira voluntária, ou seja, a imaginação da criança passa a ordenar a fantasia, constituindo por exemplo, a capacidade de distinguir o que é fantasia e o que é realidade, assim como a capacidade em criar enredos nas brincadeiras a partir de vivências. Neste contexto, a fantasia infantil passa a ser constituída por meio de imagens, de acordo com Aires e Gomes (2013, p. 555), “toda fundamentação pedagógica Waldorf compreende que o grande interesse pelas imagens é de ordem espiritual nas crianças”. Logo, caberá ao professor (a) mediar este caminho a ser percorrido pela criança, neste movimento entre o mundo interior na constituição destas imagens (forma) da criança a partir do mundo exterior.

Convencionalmente pensa-se a fantasia como atividade representativa, porém, na concepção da Pedagogia Waldorf, a imagem sim é o resultado da representação e a imaginação sua atividade geradora. No entanto, a imaginação deriva da fantasia e esta, por sua vez, deriva do espectro de simpatia que tem origem na vontade humana (BACH, 2007, p. 69).

Na concepção antroposófica tudo que compõe o ser humano de modo anímico se manifestará sobre o ser humano de modo corpóreo. Podemos citar como exemplo a relação da circulação sanguínea na produção de oxigênio e de gás carbônico. Na obra *O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia*, Steiner (2015, p. 48) denota que quanto mais introduzimos conceitos abstratos na educação da criança no primeiro setênio, intensifica-se a produção de gás carbônico. De modo contrário, o incentivo na constituição de imagens poderá aumentar a conservação do oxigênio.

Por conseguinte, os conteúdos do pensamento possuem significativa importância ao considerarmos tanto o seu efeito de plasmar forma sobre os órgãos da criança, como também em virtude da constituição do pensamento ao longo da vida, ou seja, “memórias, histórias,

imagens, observações, pensamentos anteriores, fatos e fantasias – todas estas são fontes de pensamentos” (SCHOOREL, 2013, p. 233). Deste modo, de acordo com este autor estes conteúdos são armazenados juntamente com contextos, isto significa, que estas fontes “[...] estão disponíveis para o conteúdo do pensamento, mas igualmente seu contexto. Nós temos acesso a tudo - labirintos caóticos, caminhos mentais pavimentados ou padrões mentais alternativos” (p. 233).

Logo, mediante estes pressupostos, podemos compreender que na Educação Infantil a atividade excessiva do intelecto, ou a excessiva oferta de informações e imagens prontas, sem a necessidade do exercício imaginativo da criança, além de plasmar a estrutura física corporal de maneira insalubre, poderá prejudica-la tanto animicamente, no confinamento da vontade, como também no confinamento da imaginação, denominado por Piorski (2015c, 56s.) no poderoso “empreguicamento da alma”. Isto posto, novamente a partir do pensamento de Kant, segundo Piorski (2015b, 10 min.56s.) “a imaginação, ela transmite a contrição para o pensamento, para que este alcance o suprassensível”. Em vista disso, podemos compreender porque a escolha e o cuidado das imagens na primeira infância na Pedagogia Waldorf são tão importantes.

Neste percurso, a mediação pedagógica na Educação Infantil exige do professor (a) a mobilização das forças volitivas da criança, em que, tanto o ambiente escolar, quanto o gesto do educador (a), estimulem de maneira harmônica este querer e o sentir da criança para que se possa constituir o pensar por meio da fantasia e da imaginação. Posto isto, este estímulo pode ser ocasionado de diferentes maneiras, seja a partir do ambiente que cerca a criança, a partir de brinquedos, materiais, ou por meio de um conto infantil interpretado pelo educador (a).

A fantasia é o elemento fundamental do brincar na Educação Infantil na Pedagogia Waldorf. Desta forma a criança adora escutar lendas, histórias, ou pequenos contos, pois é por meio deste alimento que a criança desenvolve seu mundo imagético e sua linguagem:

Essas vivências são alimentos pelos quais as crianças diariamente anseiam. Não se trata aqui de informação ou sede de saber, porém, de perscrutar o pressentimento dos mundos interiores ricos que se lhes abrem em símbolos imagéticos pela linguagem. [...] A escola, nesse caso, tem um papel cultural significativo, sim, até uma incumbência de formação – não tanto no sentido intelectual, mas na formação de uma capacidade de empatia, de uma capacidade de diferenciação anímica, força de representação e sensibilidade social (PATZLAFF e SASSMANNSHAUSEN, 2007, p. 56).

A imaginação da criança possibilita questionamentos originais, questionamentos que estão em sua interioridade, logo, de acordo com Aires e Gomes (2013), “é necessário

conhecê-la, despertá-la para que se mostre, nutri-la para que ganhe maior vigor e objetividade, “encarnando” em obras no mundo” (p. 561). Posto isso, o processo imaginativo da criança, na constituição do conhecimento e do pensar, exige a liberdade, ou seja, “uma capacidade consciente de permitir ao ser do homem sua fluência primordial, facilitando sua trajetória com conteúdos que lhe são próprios e esteiam sua mais profunda expressão” (p. 561).

As crianças alcançam o pensar criativo apelando à sua imaginação para enfrentar uma situação. O pensar verdadeiro se estabelece quando refletimos sobre o fato de que “isto pode ser feito dessa maneira, mas também deve ser possível fazê-lo de maneira diferente.” [...] Assim como a parteira ajuda cuidadosamente a criança a vir ao mundo, a imaginação também ajuda no nascimento do pensar (SCHOOREL, 2013, p. 228).

As civilizações antigas, como os egípcios por exemplo, utilizavam a escrita imagética. Com o passar do tempo a escrita como linguagem imagética passa a ser expressa por meio da palavra escrita (código) como forma de representação. Todavia, esta forma de representação da linguagem não irá fazer sentido na primeira infância, pois na Antroposofia não é recomendado a alfabetização antes dos sete anos, pois a criança ainda não possui estrutura intelectual para interpretar as coisas de modo abstrato, já que o pensar infantil se desenvolve a partir da fantasia. Logo, a prática docente deve ocorrer por meio da linguagem artística e da estética, as quais influenciam o desenvolvimento cognitivo da criança.

Conforme Bach (2007, p. 85-86), “a abstração, para Steiner, estrutura-se em conceito morto, estático, frio, seco, apartado da realidade. Um ensino imaginativo, uma educação estética, plástico-pictórica e poético-musical, é algo vivo, estimulante, quente, vibrante”. Desta maneira, na Educação Infantil na Pedagogia Waldorf, apresentar conceitos abstratos, de modo fragmentado ou precoce poderá prejudicar o desenvolvimento da criança:

O que se assiste nas pedagogias convencionais é uma antecipação de certos processos anímicos e espirituais que, se deixados espontaneamente, brotariam da natureza interior humana. O que assim nasce precocemente, o faz em detrimento de outras faculdades que acabam ficando latentes, adormecidas, ou até atrofiadas, por não terem encontrado o espaço de tempo necessário para o seu pleno desabrochar conforme ritmos que seguem leis cósmicas, biológicas, anímicas e espirituais (BACH, 2007, p. 88).

A partir dos pressupostos da Pedagogia Waldorf, esta concepção compreende que na Educação Infantil, a criança não deve ser excessivamente estimulada por meio de atividades intelectivas, promovidas pelo cotidiano escolar ou no ambiente familiar. Segundo Steiner

(2013a, p.79), a introdução precoce do conhecimento de modo abstrato pode provocar o enrijecimento de todo o organismo, o qual “[...] se apresenta mais tarde nas variadas formas de esclerose [...]”, ou seja, já na vida adulta. Em vista disso, para este autor, se os educadores (as) compreendessem como ocorre o desenvolvimento da criança para a partir daí, estruturar a prática pedagógica, seria possível garantir “[...] uma saúde melhor por toda a vida” (p. 80).

Portanto, excessos de um modo geral obstruem o delicado fluxo imaginador que se espraia da criança para o mundo como uma fragrância, uma brisa, uma suspensão vaporosa que toca-o, enlaça-o, buscando contato com ele, enraizamento nele, almejando a integridade dele. Assim, é possível nascer um dizer autêntico advindo de sua própria busca, de seu próprio interesse, de suas próprias afinidades (PIORSKI, 2016a).

Conforme já foi enunciado, até os sete anos de idade, a criança é um órgão sensório anímico, desta maneira, é necessário que o ambiente vivenciado pela mesma, possibilite experiências e impulsos que serão necessários mais tarde na vida adulta “[...] por isso é de grande importância que justamente o professor e o educador sejam capaz de olhar com sutileza para todas as manifestações vitais da criança;” (STEINER, 2013a, p. 71). Sobre a estruturação do jardim de infância²⁷ o autor acrescenta: “para um jardim de infância, é indispensável que haja uma estruturação extremamente específica nos mínimos detalhes, até no que diz respeito à pedagogia e à didática; [...]” (p. 72).

Na educação das escolas Waldorf, podemos identificar que o brincar nesta faixa etária se configura como principal caminho para orientar a prática docente, na garantia de um desenvolvimento saudável e significativo para a criança. De acordo com Aires e Gomes (2013) a Pedagogia Waldorf: “Não aceita e nega-se a saturar seus alunos de informação, nutre, o máximo possível, o prolongamento da infância, cria oportunidades permanentes de liberdade, faz do brincar o principal elo com a interioridade das crianças” (p. 559-560). Ou seja, nesta concepção de educação, o brincar reveste o interior da criança de vitalidade, na constituição do conhecimento. Em seguida falaremos a respeito do brincar e a relação com a natureza na Pedagogia Waldorf, assim como alguns pressupostos teórico-metodológicos, considerando a natureza do brincar na criança.

²⁷ No ensino escolar convencionalizado da Educação Básica na Educação Infantil, o termo jardim de infância foi substituído pelo termo infantil, logo as crianças a partir dos três anos de idade saem do maternal e vão para o Infantil I e entre cinco e seis anos de idade realizam o Infantil II. Todavia o termo jardim de infância ainda é utilizado na Pedagogia Waldorf para caracterizar a Educação Infantil.

3.3 A natureza e o brincar: uma necessidade orgânica

As crianças acharam curioso o broto do açafreão. Uma criança disse: “- Parece uma espada!” Em seguida, ao observarem os rizomas que nasciam ao lado do brotinho disseram: “- São garras!” (Diálogo com as crianças do Infantil I, Emei ‘1,2...feijão com arroz’, novembro, 2021).

Entre a criança e a natureza, na perspectiva de Hortélio (2021, 10min.56s.), a natureza se configura como o espaço primordial para realização da cultura infantil. De acordo com esta autora, a cultura infantil, é definida como “o conjunto dos fatos culturais da infância, as experiências em plenitude e liberdade do ser humano ainda novo”. Logo, na Educação Infantil, o espaço natural possibilita o conhecimento por meio do corpo, das descobertas, da experimentação, deste modo, o desenvolvimento do ser humano e o contato com a natureza durante a infância (principalmente) é condição necessária para “inaugurar com vigor, suavidade e alegria, os seus talentos infinitos” [...] “A natureza é necessária para as nossas crianças para que haja afirmação de vida e de crescimento” (12min.8s.).

Façamos um parêntese rápido para considerar como são ou não são planejadas nossas moradias e escolas, onde paradoxalmente apenas em poucos casos podemos reconhecer a possibilidade da presença alegre de nossos meninos. De um modo geral, são lugares sem beleza, sem árvores, sem condições favoráveis à expansão de seu movimento (HORTÉLIO, 2021, 13min.17s).

Desta maneira, podemos considerar que a sociedade moderna estrutura cada vez mais a infância a partir de lugares emparedados, inviabilizando a fluidez da natureza da criança em se desenvolver por meio do corpo e do contato com o mundo natural. Com base nos estudos de Richard Luv (2016), este emparedamento da infância ocasiona a perda em experienciar o mundo natural, resultando no que o autor denominou de déficit de natureza. Desta maneira, podemos identificar a urgência de uma “pedagogia do desemparedamento” (TIRIBA, 2018, p. 6).

Sobre o brincar, de acordo com Christopher (2008, p. 7) a brincadeira é uma expressão da natureza humana, ela é fundamental e inerente para o desenvolvimento, principalmente das crianças, pois “a brincadeira abrange o humor, a arte, o bem-estar físico, os relacionamentos humanos, a conscientização do ambiente que nos cerca e a noção do eu. [...] Quanto mais

brincamos mais aprendemos”. Logo, além da dimensão intelectual do ser humano, este autor supõe a necessidade da integração do brincar na concepção sobre o ser humano:

Talvez devamos acrescentar à formulação do *Homo Sapiens* (literalmente homem sábio), também o *Homo narrans*, para mostrar nossa necessidade de narrativas, e o *Homo ludens* (homem lúdico), como reconhecimento de nossa necessidade de brincar e rir como elementos essenciais da vida (CHRISTOPHER, 2008, p. 6).

Na primeira infância a criança carrega consigo o impulso do imitar e o trabalho se manifesta a partir do brincar, “[...] um brincar que, na primeira infância, é desenvolvido com toda a seriedade” (STEINER, 2013b, p. 33). Todavia, o brincar da criança é um exercício que ocorre a partir de seu interior, já o trabalho adulto é uma ação externa, pois é originada em virtude da inserção do ser humano no mundo. É no brincar vivo de seu interior que a criança deseja imitar o trabalho adulto, porém podemos notar que o sistema do ensino escolar convencionalizado:

tem acompanhado o surgimento gradual do materialismo em nossa civilização moderna. Este fato se evidencia especialmente pela frequente introdução de métodos mecânicos no lugar de métodos orgânicos – justamente na fase de desenvolvimento anterior à segunda dentição que, de fato, representa a fase mais importante de toda a vida humana (STEINER, 2013b, p. 33).

Desde o século passado Steiner (2013b, p. 34), já identificava o distanciamento do impulso natural do brincar, na substituição de “[...] atividades mecânicas inventadas [...]” pelos adultos. Tal atitude e mediação sobre o brincar repercutem na atuação das crianças na Educação Infantil de modo inadequado e sem significado. Segundo ele, na Educação Infantil devemos:

[...] introduzir os afazeres da vida cotidiana de modo que possam ser integrados nas atividades lúdicas da criança [...]. Não devemos inventar atividades que somente ocorram em circunstâncias específicas da vida e que somente sejam corretamente adquiridas mais tarde [...] (STEINER, 2013b, p. 34).

O brincar pode ser definido como algo simples e natural, pois desde o nascimento, o bebê realiza as suas descobertas sobre o mundo a partir da brincadeira, mas ao mesmo tempo é algo difícil de ser definido pois vale por si mesmo, ou seja, a “brincadeira é aprendizado e criatividade, mas também é algo que vale por si só, e por isso é tão difícil de definir”

(CHRISTOPHER, 2008, p. 8). Portanto, tendo em vista o brincar, cabe ao adulto oferecer dispositivos e um olhar atento sobre o desenvolvimento da criança, para que a mesma consiga equilibrar e integrar a sua personalidade.

Cores, gestos, sons, expressões, tons e qualidade dos materiais fazem parte de uma introdução à vida e por isso devem ser uma continuação das emoções positivas com que você dá as boas-vindas ao seu bebê. Uma criança pequena absorve mais do que conseguimos perceber através dos sentidos, e a brincadeira permite que esses sentidos se agucem de maneira saudável, o que, por si só, tem influência para o resto da vida (CHRISTOPHER, 2008, p. 8).

No período de vida da infância, a criança está totalmente entregue às influências do ambiente. Por isso, de acordo com Lanz (1997) o ideal é deixar as crianças entregues as suas próprias fantasias, sem muito barulho, ou interferências externas, de modo com que a criança consiga se desenvolver. Para a criança não há separação entre ela e o ambiente, sendo assim a imitação e a fantasia fazem parte do ato do brincar e permeia o imaginário da criança de modo constante.

a criança deve ter a possibilidade de dar vazão a sua fantasia criadora. De dentro para fora [...] Nada de trens elétricos, de brinquedos mecânicos, de bonecas de plástico- horríveis caricaturas de seres humanos. Todos estes brinquedos matam a imaginação da criança e desfiguram seus instintos plasmadores e sadios (LANZ, 1997, p. 80).

A artificialidade dos brinquedos de plásticos ou brinquedos constituídos de materiais sintéticos, além do brincar direcionado por um adulto por meio de atividades mecânicas e passivas, tais fatores, podem impossibilitar que a criança realize o movimento interior da fantasia e da criação. Na Antroposofia o brincar possui um caráter heurístico e é compreendido como aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança. Sobre as atividades mecânicas inventadas Steiner aponta:

elas são afastadas desse impulso e são introduzidas no campo das mais variadas atividades mecânicas inventadas, que não têm valor algum para a primeira infância [...] As coisas executadas pelas crianças devem ser extraídas diretamente da vida, e não ser inventadas pela cultura intelectual do adulto (STEINER, 2013a, p. 75).

Com base em Ignácio (2014), no primeiro setênio o desenvolvimento da criança ocorre mediante o brincar, por meio da integração do pensar²⁸, do sentir e do querer. Todavia, em virtude das exigências da vida moderna e de uma concepção de mundo, em que a informação por meio da linguagem escrita associada com a artificialidade do brincar pela indústria, entre outros fatores, exigem que as crianças cada vez mais cedo desenvolvam aspectos intelectivos. Conforme Lameirão (2015, p. 69) este exercício “[...] enfraquece o desenvolvimento da vontade”.

É claro que a quantidade de estímulos externos de algum modo soterra os estímulos internos. Se para brincar a criança precisa ter sempre o jogo novo, o celular de última geração e deixa de viver seu próprio processo criativo, ela entra em um processo aliciante do consumo e isso, de fato, drena sua capacidade de se expressar (PIORSKI, 2016b).

Tendo em consideração o pressuposto acima sobre o enfraquecimento da vontade da criança na imaginação do brincar, compreendemos que este fator deve ser visto com seriedade pelos estudiosos da educação, pois observar este sintoma social nos leva a pensar que há algo errado ou fora do lugar. Todavia, segundo Piorski (2016b), temos que tomar cuidado em dizer que hoje as crianças não brincam mais, pois na verdade não se trata disto. A seguinte questão é: será que esta quantidade de estímulos externos associados aos meios tecnológicos, ou à brinquedos produzidos de materiais sintéticos e mecanizados, não interferem na capacidade de expressão da criança? Isto posto, não se trata aqui de desconsiderar as contribuições da tecnologia, mas sim de refletir sobre um brincar saudável para a criança. Portanto, segundo este autor é possível existir o equilíbrio, no diálogo entre brinquedos tecnológicos e o brincar a partir do contato com a natureza, “desde que lhe seja oferecida o uso de objetos, a manualidade, a expressão plástica, não há o menor problema”.

Além do excessivo estímulo da dimensão do intelecto por parte da escola, mediante a introdução da alfabetização, já na pré-escola na Educação Infantil. Podemos considerar que os estímulos excessivos ocasionados pelos meios tecnológicos da indústria do brincar, possuem grande impacto sobre o desenvolvimento da criança, principalmente na psique da criança, desvitalizando a força imaginativa da mesma. Na reportagem ‘A brincadeira se faz com vida e não com produtos comprados’, Piorski (2016a) nos chama atenção: “o brincar se faz com vida

²⁸ Com base em Rudolf Steiner (2014) a atividade do pensar abstrato se emancipa na criança a partir dos sete anos.

e não com produtos adquiridos em lojas”. Logo, no trecho a seguir podemos identificar que a imaginação é condição sine qua non na relação da criança com o mundo na primeira infância:

O excesso de ofertas e atividades, tarefas, deveres escolares, muitos brinquedos, entretenimento, estímulos e mais estímulos, parasita a criança [...] As imagens internas são alimentos vitais para qualquer um de nós. Mas, especialmente na criança, a dinâmica dessas imagens (a imaginação) está mais acessível, mais dada e é a base de suas relações com as coisas e pessoas (PIORSKI, 2016a).

A brincadeira além de ser um exercício de imaginação, ela também permite o desenvolvimento da empatia, um sentimento tão precioso para o convívio social, pois “brincar com o outro é colocar a tolerância em prática [...] dessa forma, podemos aprender a aceitar a mudança sem que ela pareça ameaçadora ou estranha” (CHRISTOPHER, 2009, p. 45). Logo, a brincadeira possibilita o exercício de habilidades imprescindíveis para a vida, tais como a identificação com o outro, apesar das diferenças, além do exercício de saber lidar com as frustrações.

As questões sociais, tais como “tolerância, cidadania, respeito, paz, conflito e divisões étnicas ou ideológicas” (CHRISTOPHER, 2008, p. 6), entre outras, devem ser discutidas e trabalhadas no brincar desde a infância. Tendo em vista tais pressupostos, podemos compreender que o gesto da criança no brincar também constitui o desenvolvimento das relações sociais a partir do cuidado e da empatia. Brinquedos, tais como, bonecas, animais, marionetes por exemplo, contribuem para a criança desenvolver o cuidado e o sentimento de acolhimento:

A brincadeira também tem a ver com assumir papéis, e enquanto cresce a criança pode começar a ver que os outros também têm perspectivas e pode então sentir empatia por eles [...] Para se sentir confiante, a criança também precisa conseguir habitar outras pessoas na imaginação (CHRISTOPHER, 2008, p. 17).

Tanto a vida, quanto o brincar devem se constituir de encantamentos. O encantamento para com as coisas do mundo deve ser cultivado na criança desde bebê, ou seja, “o encantamento é a base da ciência e é uma emoção básica a partir da qual poderá frutificar a consciência analítica e investigativa. Por meio do encantamento, a imaginação é reavivada e podemos recriar o mundo” (CHRISTOPHER, 2008, p. 108).

Este maravilhamento para com as coisas do mundo pode ser cultivado com simplicidade. Brinquedos, tais como bonecas de pano, fantoches de dedo, bichinhos de feltro ou de tricô,

quadros de paisagem, bolas de lã, guizos, móveis, assim como toquinhos e brinquedos de madeira, pedrinhas, cascas de árvores, ou brinquedos feitos a partir do uso de folhas, cipós, gravetos, tais como, barquinhos, carrinhos, entre outros. Isto posto, podemos considerar que os brinquedos artesanais ou produzidos a partir de materiais mais naturais, são menos agressivos, tanto para a natureza, quanto para a saúde da criança, além de se constituir de alimento para a sua imaginação:

Pinhas se transformam em árvores de uma floresta, enquanto as sementes alimentam os animais e nutrem a imaginação da criança. Os materiais naturais ajudam a criança a desenvolver um apreço pela abundância que a cerca, especialmente se você tratar cada descoberta com a merecida admiração (CHRISTOPHER, 2009, p. 51).

Na Pedagogia Waldorf, há uma grande ênfase na realização de brinquedos por parte dos professores (as), todavia, além de despertar o encantamento, os brinquedos produzidos pelos educadores (as) para uma criança materializa também um objeto de afeto, no fortalecimento dos laços afetivos, ou seja, “eles assumem um significado novo quando feitos por você com esforço e paciência, tornando-se eles mesmos objetos de afeto, pois foram criados especialmente para ela” (CHRISTOPHER, 2008, p. 17).

As sensações e as experiências que os bebês têm na primeira infância irão influenciar suas preferências, assim como seu modo de ser e estar no mundo ao longo da vida. Sobre a estética no cuidar, podemos perceber que a estética se relaciona com o cuidado, logo, o gesto de cuidar por parte do educador (a) fortalece na criança a ação do cuidar. Portanto, o gesto do adulto em cuidar “[...] da aparência dos brinquedos da mesma forma como cuida da aparência do bebê, e mostre que os cuidados pessoais devem ser equilibrados com o cuidado com o mundo e com os outros. (CHRISTOPHER, 2008, p. 54).

Da mesma maneira, quando ressaltamos a estética do cuidado no brincar, não se trata da valorização de uma beleza aparente das coisas por si só, mas na qualidade do belo tendo o cuidado como modo de agir e sentir o mundo no brincar na infância. Portanto, o brinquedo e o gesto do professor (a) constituem valores éticos e estéticos no desenvolvimento da criança, os quais se organizarão posteriormente na ação e na vida.

A estética no brincar também se dá por meio do desenvolvimento dos sentidos. No primeiro setênio são desenvolvidos principalmente os sentidos do movimento, do equilíbrio, do tato, da visão, do paladar, do olfato, da audição. Durante o brincar, no desenvolvimento do sentido da audição, os brinquedos devem oferecer possibilidades do desenvolvimento de narrativas, pois a criança necessita desenvolver diversas habilidades linguísticas, ou seja, criar

histórias, diálogos, expressar emoções, cantar cantigas, são condições durante o brincar. Além disto, as sonoridades produzidas pelo educador (a) por meio das palavras, cantigas ou dos gestos, entre outros, possibilitam a descoberta de diferentes emoções, assim como alimentam a empatia em ouvir a si mesmo, o outro e o mundo.

Na Pedagogia Waldorf, a linguagem se constitui como um dos sentidos. Para trabalhar o mesmo, nesta concepção de educação, os/as bonecas são um dos principais dispositivos/brinquedos realizados pelos professores (as) na Educação Infantil. Por meio deste objeto de afeto, são desenvolvidas diversas habilidades com a criança, tais como a linguagem em si, a imaginação, a fantasia, o cuidado, a empatia, entre outros. Uma das principais características da boneca Waldorf que nos chama atenção é a ausência de expressão em seu rosto.

De acordo com Paranhos (2018, p. 73), esta ausência de expressão fixa potencializa o desenvolvimento em criar narrativas durante o brincar, pois, “segundo a pedagogia Waldorf, bonecas sorridentes o tempo todo imprimem na criança um desejo de estar feliz o tempo todo, que é um reflexo da nossa sociedade, a sociedade do espetáculo”. Logo, bonecas/os com expressões padronizadas empobrecem a liberdade da criança no brincar, em criar diálogos, situações, ou sentir e expressar diferentes emoções.

Um boneco molinho é totalmente real para a criança. Ele tem nome e personalidade, é uma pessoa completa. Ele se machuca, chora, fica feliz e brinca. Gosta que troquem suas roupinhas, que o alimentem e que o coloquem na cama quando fica cansado (CHRISTOPHER, 2009, p. 20).

A criança desenvolve a linguagem expressiva por meio da fala, do gesto e do movimento. Por meio deste conjunto de expressões, Lameirão (2015, p. 66) ressalta a ocorrência de uma “memória corporal”, a qual se transformará posteriormente em memória representativa, ou seja, “no faz-de-conta, a criança revive processos, constrói algo novo e criativo, um verdadeiro exercício de um pensar vivo, pleno de fantasia e imaginação, que são a base do pensar do adulto criativo” (LIMA, 2021, p. 154). Podemos observar estes princípios, conforme os belos relatos das vivências das crianças no jardim de infância presentes no trabalho de Nakamura (2018, p. 13), ao relatar os gestos durante brincadeiras de faz-de-conta, utilizando materiais naturais: “um bolo de areia, um buquê de flores do canteiro, dois toquinhos de madeira servem de batom, um poncho vira saia, um casaco, o véu”.

Segundo Ignácio (2014) o ato do brincar é promovido por impulsos inconscientes e se origina mediante o organismo da criança, ou seja, o brincar é essencial, pois é ele o componente sanador “revitalizando, trazendo bem-estar, atuando no tato e permitindo a

vivência com as leis da natureza em diversos níveis [...]” (LIMA, 2021, p. 154). Portanto, na Pedagogia Waldorf o brincar provém de uma necessidade orgânica, logo, é coerente pensarmos em materiais e brinquedos feitos a partir de materiais naturais e orgânicos na constituição do brincar e no fortalecimento interior das crianças, pois assim como o ambiente, os materiais dos brinquedos também possuem efeito plasmador, ou seja, constituem uma “forma” na criança.

compreendemos que brincar é uma necessidade orgânica, e que a forma como a criança se expressa, e os brinquedos que damos para ela, têm uma profunda influência sobre o trabalho plasmador que ocorre no interior de seu organismo porque, ao mesmo tempo que a criança está totalmente voltada para seu interior, ela é aberta e muito sensível a tudo o que está ao seu redor (IGNÁCIO, 2014, p. 42).

A mesa de época é um dos principais instrumentos pedagógicos no cotidiano do jardim de infância na Pedagogia Waldorf, no estímulo e fortalecimento do contato com materiais naturais. Além de se remeter à datas comemorativas e aos ciclos da natureza, tais como, as estações do ano, entre outros, de acordo com Pequeno (2022, 33min.46s.), a mesa de época é constituída por “diversos elementos que possuem um cuidado estético, harmônico e que possibilite que a imaginação da criança atue, invente [...]”.

É necessário reforçar que a escolha dos materiais naturais nas práticas pedagógicas na Educação Waldorf, não só na Educação Infantil, mas em todas as faixas etárias, além do comprometimento ético com o desenvolvimento salutar do ser humano, esta escolha se relaciona sobretudo com um compromisso ético, sob uma concepção de integração (unidade) do ser humano com o mundo, na qual compreende que não existe vida, se não houver planeta. Ou seja, podemos dizer que a educação steineriana exprime *Ideias para adiar o fim do mundo*, conforme a obra de Krenak (2019), haja vista o processo de degeneração e esgotamento da natureza, realizado pela intervenção humana:

Deveríamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo [...] pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela (KRENAK, 2019, p. 33).

Neste cenário, podemos supor que a relação do ser humano com a natureza no espaço escolar, sobretudo na infância, nos traz grandes chances de retroceder a este processo de degeneração do planeta, pois vivenciar a natureza potencializa este sentimento de pertencimento da mesma, no cultivo do gesto do cuidado. Em uma concepção estrutural, a partir da ideia de que fazemos parte de uma rede, para alcançarmos esta utopia da relação da criança com a natureza na Educação Infantil, de acordo com Tiriba (2016, 10min.29s.) será necessário: “batalhar no sentido de desconstruir uma cultura que é antropocêntrica, racionalista, individualista e consumista”.

Segundo Christopher (2009, p. 106) este contato com os elementos da natureza não só é benéfico para a criança, mas também porque “reaviva todos os sentidos, assim como as várias atividades que envolvem os quatro elementos (ar, fogo, terra e água)”. Tal afirmativa possui notoriedade, quando observamos o efeito fascinante sobre as crianças ao se depararem com bolhas de sabão flutuantes, ou o cintilar da chama de uma vela, entre outros, ou seja, estes efeitos fortalecem o corpo físico e a alma da criança.

A criança adora brincar com todos os tipos de água, desde poças até o mar. Elas escavam a terra, a areia, as pedras e a argila, brincam com o barro quando misturam a terra com a água [...] ficam fascinadas com o vento, e sentem-se atraídas por qualquer coisa que flutue no ar: a poeira dançando contra o sol, uma borboleta voando sobre a flor, uma pena levada pela brisa ou as diferentes formas, tamanhos e cores das nuvens se movimentando no céu (CHRISTOPHER, 2009, p. 102).

Na concepção schilleriana, o ser humano só é ser humano quando brinca. Ao considerarmos este pressuposto, podemos compreender que o brincar livre e a brincadeira devem constituir papel central na escola, sobretudo na Educação Infantil, no respeito com a própria natureza da criança, potencializando o imaginário infantil e sua relação com o mundo, ou seja, “brincar livre sozinha consigo ou com o outro cria-se o mundo, o mundo da criança, sua própria casa” (NAKAMURA, 2018, p. 15).

Isto posto, a abreviação do brincar na primeira infância se torna uma problemática evidente na contemporaneidade. Conforme Piorski (2015a) não podemos considerar que o brincar venha a ser a solução para todos os problemas da infância, mas sim, é preciso reforçar que o brincar é uma linguagem necessária dentro da cultura infantil, uma linguagem necessária para “a liberdade do espírito” (PIORSKI, 2015a, 3min.56s.).

Um pedacinho de lã voou enquanto eu cardava. O vento no corredor do canto do parquinho de trás formou um redemoinho girando folhas, areia, gravetos e o pedacinho de lã. Otto entra no pequeno redemoinho e consegue pegar a lã. Senta no murinho do tanque de areia, pega um gravetinho, ajeita a lã na ponta e vem me mostrar. – Olha! A árvore branca! Eu fiz uma árvore branca! (NAKAMURA, 2018, p. 42).

De acordo com Nakamura (2018), tendo em vista o genuíno interesse da criança em conhecer o mundo a partir da sensorialidade, o contato com a natureza no ambiente escolar na proposta educacional na escola Waldorf, nos leva a compreensão de que esta vivência com a natureza por meio da percepção sensorial, além de contribuir para a saúde do corpo físico da criança, este contato beneficia a constituição de um pensar vivo. Ou seja, mediante as vivências, no contato com a areia, plantas, pequenos blocos, pedras, gravetos, entre outros materiais da natureza, a criança, por meio destas descobertas poderá constituir o conhecimento de modo significativo. De acordo com Bach (2019a, p. 149), “conhecer nunca se separa do vivenciar, aliás, o último é condição para uma autenticidade do primeiro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A racionalidade econômica e a concepção utilitarista sobre a vida, sobre o tempo, entre outros fatores, inviabilizam a realização de uma educação do sentimento, haja vista a organização do tempo-escola em que a dimensão estética muitas vezes é realizada de modo alegórico ou fragmentado, sendo pouco significativo para a vida dos educandos. Do mesmo modo, a passividade, o controle e a valorização da racionalidade por meio de atividades direcionadas, sobretudo na Educação Infantil, inviabilizam o desenvolvimento saudável da criança bem como, na mobilização do conhecimento por meio de um pensar livre e atuação do sujeito. Neste contexto, os princípios da prática pedagógica na Educação Infantil nas Escolas Waldorf não têm como meta maior a consolidação do conhecimento epistêmico, por si só, mas a constituição do conhecimento para o desenvolvimento salutar do ser humano em épocas posteriores da sua vida.

Nos três primeiros anos de vida, o desenvolvimento da criança se dá por meio do andar, do falar e do pensar. Conforme a Antroposofia, na Educação Infantil, até o período anterior a segunda dentição, o desenvolvimento da criança e a constituição do conhecimento sobre o mundo se dá a partir do querer (vontade), na organização do corpo físico. Esta organização física corporal da criança, ocorre principalmente mediante os sistemas circulatório e respiratório, os quais gradativamente se alinham com a vida anímica da criança.

Ou seja, na medida em que a criança organiza o corpo físico, esta organização contribui para o desenvolvimento da vida interior da criança, pois “a criança carrega dentro de si o que trouxe do mundo espiritual, onde passou a sua existência pré-terrena” (STEINER, 2013b, p. 74).

Na Antroposofia, a segunda dentição representa a conclusão do processo de adaptação do organismo físico da criança, portanto até os sete anos de idade, em virtude da intensa concentração das forças formadoras da estrutura do corpo, a criança possui interesse “por determinados conteúdos do mundo, não por tudo” (STEINER, 2013b, p. 74). A partir deste princípio, observamos que o interesse da criança pelo mundo ocorre a partir da linguagem corporal, deste modo, a imitação do gesto se apresenta como um princípio primordial durante o desenvolvimento do ser humano.

Desta maneira, a autoeducação na prática pedagógica por meio do gesto do professor (a), é a possibilidade e condição indispensável na constituição do conhecimento da criança e na consolidação do desenvolvimento humano na Educação Infantil. Todavia, romper com a fragmentação do pensamento cartesiano-newtoniano, empirista-analítico no espaço escolar exige a compreensão de que a natureza suprassensível do ser humano, ou seja, alma e espírito, são dimensões que integram a constituição do desenvolvimento da criança. E apesar das mesmas serem desprezadas no ensino escolar convencionalizado, em virtude de um processo histórico que solapou a dimensão suprassensível em diversas áreas do discurso científico, ainda far-se-á necessário transpor estas renúncias na prática docente.

Portanto, poderíamos dizer que a Pedagogia Waldorf integra o corpo, a alma e o espírito, logo, ela se constitui de uma pedagogia do corpo, pois possui como papel contribuir para o eu encarnar na corporalidade. Bem como, uma pedagogia viva, pois trabalha com o desenvolvimento da natureza anímico espiritual, a qual é inseparável de um princípio cósmico-planetária, ou seja, a partir da ideia de um monismo, em que tudo é um organismo vivo, conforme a ideia de *Gaia* em Krenak (2020).

Tendo em vista o processo de mudanças climáticas decorrentes da ação antrópica, além do enfraquecimento das relações humanas ou no cultivo da interioridade e sensibilidade humana, a partir destas problemáticas, podemos compreender que os gestos de cuidado a partir dos fazeres da casa no jardim da infância na escola Waldorf constitui o cultivo de cuidado no ser humano para consigo, nas relações humanas e para com o mundo, gestos estes tão necessários para compor o desenvolvimento do ser humano na atualidade. Isto posto, conforme Bach (2015b), podemos compreender que as discussões em Steiner a respeito do

desenvolvimento do pensar, bem como a própria concepção sobre o desenvolvimento humano, ambas possuem um caráter existencial, ou seja, na busca em responder caminhos mais adequados para o desenvolvimento do ser humano no mundo.

Logo, com base nos estudos realizados, compreendemos neste trabalho que a concepção de educação de Rudolf Steiner fortalece uma cultura de paz, de liberdade, preenchida de sentido com vista a um profundo desenvolvimento do ser humano. Do mesmo modo, tendo em vista as contribuições da fenomenologia de Goethe para a constituição do método de pesquisa em Rudolf Steiner, as quais, conforme Bach (2019), deixaram um precioso arcabouço teórico para a constituição da prática de pesquisa no ato de olhar e compreender o mundo, considerando a estética, a ética e a espiritualidade como partes integradoras da vida.

A estética como um modo de interpretar o mundo e construir o conhecimento torna-se um precioso instrumento para o equilíbrio entre razão e sensibilidade. A arte como instrumento metodológico cultiva a imaginação, a inspiração e a intuição, contribuindo para a constituição de um conhecimento que possua a arte como o vislumbre da ideia. Além da estética, a concepção de educação antropológica traz como questão central a relação do ser humano com o mundo, logo, pensar em uma concepção de educação é compreender que a questão pedagógica se refere sobretudo de uma questão social.

Podemos notar um considerável abismo entre desenvolvimento humano e práticas educativas da Educação Infantil no ensino escolar convencionalizado, bem como, a ausência de uma educação que consiga abarcar e integrar corpo, alma e espírito. Posto isto, inferimos a urgência em uma mudança de paradigma em desfazer esta educação que se restringe em um modelo intelectualista, no emparelhamento das crianças. Criança precisa de tempo para se desenvolver, precisa de chão de terra para encontrar bichinho e pedrinha. Criança precisa de paz e liberdade!

REFERÊNCIAS

- AIRES, Gandhy Piorski; GOMES, Eunice. S. L. A cosmovisão como fundamento no ensino religioso: apontamentos da Pedagogia Waldorf. **Revista Pistis Prax.**, Teol. Pastor., Curitiba, v. 5, n. 2, p. 549-562, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/12950>. Acesso em 11 de out. de 2021
- BACH JR., Jonas. A educação estética na Pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.8, p. 19-34, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/559/523>. Acesso em 13 de jun. de 2021.
- BACH JR., Jonas. A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. [s. l], v. 30, n. 1, p. 140 – 158, jan./ jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3462>. Acesso em 22 de maio de 2021.
- BACH JR., Jonas. Educação e a fenomenologia da natureza: o método de Goethe. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 57–78, 2015a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8642031>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BACH JR., Jonas. **Educação Ecológica por meio da Estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3wOzEVi>. Acesso em 12 de jul. de 2021.
- BACH JR., Jonas. **Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner**. Curitiba: Lohengrin, 2019a.
- BACH JR., Jonas. O auto cultivo e a educação da sensibilidade na Pedagogia Waldorf. **EcooS - Revista Científica**, São Paulo, n. 53, p. 1-16, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/16638/8352>. Acesso em 25 de mar. de 2021.
- BACH JR., Jonas. O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade. **Educar em Revista**- Editora UFPR, Curitiba, n. 56, p. 131-145, abr./ jun. 2015b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00131.pdf>. Acesso em 22 de abr. de 2020.
- BACH JR., Jonas. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**- Editora UFPR, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 233-250, mar./abr. 2019b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/aicle/view/61760>. Acesso em 16 de jul. de 2021.
- BERTALOT, Leonore. **Viver com crianças**. Botucatu- SP: Instituto Elo, 2001.
- BRITTO, Fabiano de L. Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. **Revista CEDES- Centro de Estudos e Sociedade** – Faculdade de Educação -UNICAMP, Campinas, v. 33, n.118, p. 217-233, jan.-mar. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/gbGjJw8LhknNcktzk5MNXGw/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09 de jun. de 2021.

CAPRA, Fritjof. Os dois paradigmas. *In:* _____. (org.). **O Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2012. cap. 2, p. 49-91.

CAPRA, Fritjof. A influência do pensamento cartesiano-newtoniano. *In:* _____. (org.). **O Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2012. cap. 3, p. 95-255.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física**. São Paulo: Cultrix, 1987, p. 90-95.

CHAUÍ, Marilena. Aristóteles: a filosofia como totalidade do saber. *In:* _____. (org.). **Introdução à história da filosofia**. São Paulo: Companhia das letras, 2002. v 1, cap. 5, p. 351-447.

CHRISTOPHER, Clouder. **Brincadeiras criativas para o seu bebê**. CHRISTOPHER, C.; NICOL, J. (org.). São Paulo: Publifolha, 2008.

CHRISTOPHER, Clouder. **Brincadeiras criativas para o seu filho**: uma forma lúdica de aumentar a concentração e melhorar o desenvolvimento das crianças. CHRISTOPHER, C.; NICOL, J. (org.). São Paulo: Publifolha, 2009.

COELHO, Humberto Schubert. A epistemologia e o método científico de Goethe. **Revista Sacrilogens**, Juiz de Fora, v 6, n.1, p. 85-102, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacrilogens/files/2010/04/6-8.pdf>. Acesso em 09 de mar. de 2019.

CRUZ, Raimundo José Barros. **Bildung enquanto formação estética no jovem Nietzsche**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77224>. Acesso em: 03 de nov. de 2021.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL (FEWB) **Pedagogia Waldorf – Histórico no Brasil**. São Paulo, [2019?]. Disponível em: http://www.fewb.org.br/pw_brasil.html. Acesso em 04 de jun. de 2021.

FLUSSER, Vilém. **Naturalmente**: vários acessos ao significado de natureza. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

GUELMAN, Ricardo- **Saúde e doença pela Antroposofia**. 1 vídeo (25 min.) Brasília -DF: Saps, [2018?]. Publicado no canal Saps - Secretaria de atenção primária à saúde. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kgp2nhSioks>. Acesso em 25 de abr. de 2021.

GUGLIELMO, Maria Florencia. Goethe, Steiner e a Pedagogia Waldorf. **Revista Jataí - Faculdade Rudolf Steiner**, São Paulo, n. 3, p. 79-88, 2021. Disponível em: <https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2021/11/JataiFinalCorrigida.pdf>. Acesso em 28 de nov. de 2021.

HORKHEIMER. Max. **Eclipse da Razão**. 7 ed. São Paulo: Centauro, 2002, cap. I, p. 9-62.

HORTÉLIO, Lydia. **Criança, natureza, cultura infantil** – com Lydia Hortélio. 1 vídeo (75 min.) [s. l.], (2021). Publicado no canal Invento Produções Culturais. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eBrdo6X7y1A>. Acesso em 04 de fev. de 2022.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança querida: o dia a dia da educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica: Associação Comunitária Monte Azul, 2014.

KEIM, Ernesto Jacob. Interações de Rudolf Steiner com a Educação Anticolonial / **Educar em Revista**- Editora UFPR, Curitiba, n. 56, p. 85-100, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00085.pdf>. Acesso em 06 de abr. de 2020.

KRENAK. Ailton. **Ailton Krenak: “A terra pode nos deixar pra traz e seguir o seu caminho”**. In: ORTEGA, Anna. Rio Grande do Sul, nov., 2020. Disponível em <https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/>. Acesso em 12 de fev. de 2022.

KRENAK. Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LAMEIRÃO, Luíza. Panorama das conquistas da criança durante a primeira infância. **Revista Arte Médica Ampliada**, Belo Horizonte, vol. 35, n. 2, p. 64-70, 2015. Disponível em: <http://abmanacional.com.br/arquivo/8de388b72c2c5fa62fc6975d4faa2861ae798cd6-35-2-panorama.pdf>. Acesso em 18 de abr. de 2021.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus, 1979.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de Antroposofia**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LEVY, Paula Cristina Santoro Haddad; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O nascimento do jardim de infância Waldorf: resgate histórico e primeiras balizas metodológicas. **Revista Jataí**- Faculdade Rudolf Steiner, São Paulo, n.1, p. 7-30, 2019. Disponível em: http://frs.edu.br/wp-content/uploads/2019/10/Revista-Jatai_Divulgacao.pdf. Acesso em 04 de jun. de 2021.

LIMA, Ana P. B. A. A questão social como fundamento da Pedagogia Waldorf: Diálogos com o liberalismo igualitário, por uma utopia em construção. **Revista Jataí** - Faculdade Rudolf Steiner, São Paulo, n. 3, p. 145-172, 2021. Disponível em: <https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2021/11/JataiFinalCorrigida.pdf>. Acesso em 26 de nov. de 2021.

LULLI, Bárbara F. Do sublime: a estética crítica e a tragédia pensada por Friedrich Schiller. **Revista Em Curso** / Universidade Federal de São Carlos, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2017. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/2359-5841.20170408>. Acesso em 22 de jan. de 2022.

LUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. 1 ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATTOS, Lia *et. al.* A observação fenomenológica como prática pedagógica: compartilhando experiências de olhar para as crianças e seu brincar com as pedras. **Revista Jataí**- Faculdade Rudolf Steiner, São Paulo, n.3, p. 239-262, 2021. Disponível em: <https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2021/11/JataiFinalCorrigida.pdf>. Acesso em 27 de nov. de 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MÜHL, Eldon H.; MARANGON, Marcio L. Bildung em Goethe: a atualidade de um legado para a formação humana. *In*: DALBOSCO, C.A.; MÜHL, E.H.; FLICKINGER, H.G. (orgs.). **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez Editora, 2019. p. 65-92.

NAKAMURA, Gabriela. **O jardim de infância como a casa dentro da escola**. Org. Ana Lygia Vieira Schil da Veiga. São Paulo: Círculo das Artes, 2018.

PARANHOS, Cláudia da Silva. **Bonecas Feias: brincando (para resistir) com padrões do corpo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4415>. Acesso em 27 de out. de 2021.

PATZLAFF, Rainer; SASSMANNSHAUSEN, Wolfgang. **Pedagogia Waldorf: Infância-Educação - Saúde**. São Paulo: Periódico nº 44/45, Projeto Periódico Federação das Escolas Waldorf no Brasil - FEWB, p. 1-76, 2007.

PEQUENO, Junelise M. **Ocupação Guayí Mirim – Artes Manuais na sala de aula do Jardim de Infância Waldorf**. *In*: CONGRESSO ARTES-MANUAIS NA ACADEMIA, 3., 2022, [s.l.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cOi2cFvsbZ4>. Acesso em: 12 de fev. de 2022.

PIORSKI, Gandhi. A brincadeira se faz com vida, e não com produtos comprados. *In*: PENZANI, Renata: **Lunetas**, [s.l.], nov. 2016a. Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincadeira-brincar-livre/>. Acesso em 16 de out. de 2021.

PIORSKI, Gandhi. A terra como matéria-prima do brincar. *In*: PAIVA, Thais. **Carta Capital: Carta Educação**, out. 2016b. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/a-terracomo-materia-prima-do-brincar/>. Acesso em 12 de out. de 2021.

PIORSKI, Gandhi. **Auspíciu de voo no brincar**. [s.l.], 2020. Disponível em: <https://www.gandhypiorski.com.br/post/auspiciu-de-v%C3%B4o-no-brincar>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Primeira infância #1 “O imaginário da criança”** por Gandhi Piorski. 1 vídeo (31 min.13s). São Paulo, 2015b. Publicado no canal Mova. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4yxwNKCpoJ0>. Acesso em: 18 de jan. de 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Primeira infância #2 “Os Valores do Brincar”** por Gandhi Piorski. 1 vídeo (29 min.1s). São Paulo, 2015c. Publicado no canal Mova. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0rfhrjHJRF0>. Acesso em: 19 de jan. de 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Primeira infância #4 “A Compreensão dos Limites”** por Gandhi Piorski. 1 vídeo (5 min.36s). São Paulo, 2015a. Publicado no canal Mova. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RQJ7ER5dkwc>. Acesso em: 18 de jan. de 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Os gestos da criança**. [s.l.], 2021. Disponível em: <https://www.gandhypiorski.com.br/post/os-gestos-da-crian%C3%A7a>. Acesso em: 23 de jan. de 2022.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A arte e o desenvolvimento cognitivo**: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino de uma escola Waldorf. 2008. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008a. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/wp-content/uploads/2020/06/TeseRoselyRomanelli.pdf>. Acesso em 13 de jun. de 2021.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 56, p. 49-66, abr./jun. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00049.pdf>. Acesso em 19 de jun. de 2021.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. Pedagogia Waldorf: um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação- UNEMAT**, [s.l.], Ano VI, n. 10, p. 145-169, jul./dez., 2008b. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3623/2895>. Acesso em 20 de maio de 2020.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. Procedimentos artísticos no ensino Waldorf. **Revista Faculdade de Educação -UEMAT**, [s.l.], vol. 26, Ano 14, n. 2, p. 177- 198, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3936/3129>. Acesso em 05 de jun. de 2021.

SAVIANI, Demerval. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (org.) **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1980, p. 15-29.

SCHOENMAKER, Jos. **Fundamentarte- Questão Pedagógica e Questão Social** – Vale de Luz. 1 vídeo (109 min.). Holambra, 2021. Publicado no canal Escola Comunitária Municipal do Vale de Luz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZwxU0KFroQk&t=3553s>. Acesso em: 24 de nov. de 2021.

SCHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos**: fisiologia da infância. Tradução Joana M. Falavina, Sonia Setzer. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013, p. 224-235.

SEBBEN, Derblai. **Ciclos Pedagógicos** com Derblai Sebben 26/05/2020. 1 vídeo (61 min.). São Paulo, 2020. Publicado no canal Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tcT3qSAbJU0>. Acesso em: 14 de jun. de 2021.

STEINER, Rudolf. **A arte e Estética segundo Goethe**: Goethe como inaugurador de uma estética nova. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012a.

STEINER, Rudolf. **A cultura atual e a Educação Waldorf**. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2014.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança**: segundo a ciência espiritual. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012b.

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

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica**: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem – 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013a.

STEINER, Rudolf. **A questão pedagógica como questão social**: os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais da pedagogia das Escolas Waldorf. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2019.

STEINER, Rudolf. **O estudo geral do homem**: uma base para a pedagogia. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância**: material de estudo dos jardins de infância Waldorf. 2 ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013b.

STEINER, Rudolf. **Teosofia**: introdução ao conhecimento suprassensível do mundo e do destino humano. 7 ed. retraduzida e atual. São Paulo: Antroposófica, 2004.

SÜSSEKIND, Pedro. O impulso lúdico: *Sobre a questão antropológica em Schiller*. **Revista de estética e Filosofia da arte**, Programa de Pós-graduação em Filosofia – UFOP, Ouro Preto, v. 6, n. 10, p. 11-24, abr., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/611/567>. Acesso em: 12 de nov. de 2021.

TAGLIANI, Paulo. **As raízes da crise ecológica atual segundo Fritjof Capra**. 1 vídeo (87 min.). [s.l.], 2021. Publicano no canal Instituto Humanitas Unisinos- IHU. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8Ca9pgx2UxA>. Acesso em 23 de out. de 2021.

TAYLOR, Charles. **O espírito que põe a si mesmo**. In: _____. (org.) **Hegel, sistema, método e estrutura**. São Paulo: Realizações, 2014. cap.3, p. 101-152.

TIRIBA, Léa. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. BARROS, Maria Isabel Amando de. (org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018. E-book. Disponível em: <https://jbb.ibict.br/handle/1/1328>. Acesso em: 04 de fev. de 2022.

TIRIBA, Léa. **Educação e Natureza - I Seminário Criança e Natureza (V)**. 1 vídeo (21 min). São Paulo, 2016. Publicado no canal Alana. Disponível em: <https://bit.ly/2VDySgI>. Acesso em: 21 maio 2021.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

FILOSOFIA, **Teosofia e Antroposofia**. 1 vídeo (46 min.) Brasília- DF: Supren, [2018?]. Publicado no canal Tv Supren- Saber, Sociedade e Espiritualidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xyKriX7-0rw>. Acesso em 18 de jun. de 2021.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. Descartes: o fundador da filosofia moderna. *In*: _____. (org.). **História da filosofia**. São Paulo: Paulus, 2000. v 2, cap. 7, p. 351-390.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em 11 de ago. de 2021