

## EDITORIAL

Essa edição levou um tempo mais prolongado, pois deveria trazer os conteúdos do IV Congresso Brasil de Pedagogia Waldorf. Mas por um desejo do palestrante, que cuidadosamente acompanha as transcrições, o material ainda não foi devolvido; assim, não foi possível apresentá-lo nesse número como prometido, mas constituirá o conteúdo para a próxima edição, dedicado exclusivamente a esse evento e a todo o sucesso obtido. Outro assunto certamente nos interessará daqui para frente: o preparo para o Congresso Internacional de Pedagogia Waldorf, no Goetheanum, em Dornach, Suíça, que ocorrerá de 31/03 a 03 /04 de 2015. Nessa edição, segue a transcrição do artigo do co-dirigente da Seção Pedagógica, Claus-Peter Röh, para o preparo do tema:

Transições do nascimento até os 14 anos.

Também transcrevemos o artigo *As essencialidades da Pedagogia Waldorf*, que traz os conteúdos do importante projeto de pesquisas do Grupo de Trabalho da Seção Pedagógica, empenhado em descobrir como manter acesas as bases da Pedagogia Waldorf para atender às demandas atuais, sem se perder em receitas abstratas. O grupo ainda elaborou uma nova edição do livro *Pelo aprofundamento da Pedagogia Waldorf*, buscando facilitar ao professor Waldorf encontrar o seu próprio caminho, o caminho meditativo, bem como apreender os pontos cernes da pedagogia e do plano de ensino Waldorf.

Esses artigos foram extraídos do *Journal/Rundbrief* do Goetheanum, nº 50

Outro momento importante para constar na agenda é XII Congresso Iberoamericano, que acontecerá em Cali, na Colômbia, de 17 a 18 de julho de 2015. Mais informações no link: [\*\*congresowaldorfiberoamericano@gmail.com\*\*](mailto:congresowaldorfiberoamericano@gmail.com)

Os membros da I Classe da Seção Pedagógica e o grupo Zelar pela Pedagogia Waldorf junto à FEWB, preocupados com a essência da Pedagogia Waldorf em relação aos jovens, principalmente no Ensino Médio, têm a proposta de promover encontros periódicos onde serão abordados e trabalhados assuntos de pesquisa, discussões temáticas e palestras.

Para dar início à essa proposta, convidamos a professora Constanza Kaliks, atual dirigente da Seção dos Jovens no Goetheanum, aproveitando sua estada no Brasil nos meses de julho e agosto.

**Para essa oportunidade estão convidados todos os professores das classes superiores do E. Fundamental e, principalmente os do Ensino Médio do Brasil!**

**A essência da Pedagogia Waldorf em relação aos jovens de hoje**

**Data 12/08/2012 às 16horas**

**Local – Auditório da Sociedade Antroposófica**

Assim conseguimos tecer um panorama das preocupações pedagógicas e dos eventos futuros próximos e distantes. Ainda convém ressaltar que se observe o calendário de cursos de aprofundamento da FEWB.

**Desejamos muita alegria e força em seu trabalho.**

**Coordenação do Periódico**

**Eleonore Pollklaesner**

## TRANSIÇÕES COMO DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO ENTRE AS DISSOLUÇÕES E NOVO NASCIMENTO (parte I)

*Claus-Peter Röh*

A partir do nascimento interpenetram-se mutuamente três correntes no desenvolvimento do jovem ser humano.

- Quando observamos a criança pequena podemos, inicialmente, vivenciar admirados como passo a passo ela se expressa em movimentos, gestos, sons, olhares e mímicas.
- Esse surgimento de movimentação interna é profundamente ligado aos processos de crescimento do organismo como um todo: sempre de novo e de novo o anímico está em harmonia com os processos do corpo físico.
- A terceira corrente de desenvolvimento a criança assimila de fora, na sua capacidade de ainda ser totalmente órgão sensorial como ser humano. Devido à sua força de dedicação e imitação ela se conecta profundamente com todas as impressões exteriores.

É na harmonia dessas três correntes que se forma o essencial da criança que, dia a dia, prossegue em sua evolução: o espiritual interior irradia para dentro do anímico e assim se conecta diretamente com o corpo físico e o meio ambiente. Porém, olhando para o decurso do tempo nós ainda percebemos, além de todas as transformações, fases de consolidação onde novas experiências e passos de aprendizagem são carregados pela estrutura essencial e já existente.

Por esta razão, essas experiências, por sua vez, atuam de volta de maneira fortalecedora na criança. Desses períodos de interação da consolidação e do encontrar-se, diferenciam-se fases dinâmicas de metamorfose que fortemente influenciam o desenvolvimento da criança.

Novos impulsos abalam o já alcançado e conduzem as crianças para dentro de transições que trazem consigo uma dinâmica própria de transformação, de postura, mas também de sensibilidade e de insegurança. O conteúdo de estudo que aborda essas fases de ruptura e da nova formação em sua qualidade, em seus perigos e possibilidades a serem trabalhadas é a meta a ser preparada para o próximo congresso de educadores e professores antes da Páscoa de 2015. Trata-se do Congresso da Sessão Pedagógica no Goetheanum e da IASWECE -

International Association for Steiner/ Waldorf Early Childhood Education, que acontecerá de 31 de março até 3 de abril de 2015. Como detalhado acima, os principais temas serão:

Transições da infância, do nascimento até os 14 anos: Significado, Desafio, consequências;

- Tarefas para os educadores da primeira infância e professores;
- Percepção das transições a partir da perspectiva antropológica antroposófica.

Existe uma relação dinâmica entre as transformações e pontos de transição no desenvolvimento da criança tanto no trabalho, quanto com o trabalho na antropologia. Para começar, gostaria de partir inicialmente dos três estágios de transformação que Rudolf Steiner descreve no fim do terceiro capítulo da Antropologia Meditativa<sup>1</sup>:

- A assimilação e percepção conscientes no estudo;
- A elaboração meditativa como “processo de digestão” que leva a uma compreensão mais profunda;
- E o terceiro passo, que é a lembrança da antropologia a surgir durante o trabalho pedagógico, sendo que essa memória conduz a novos impulsos no âmbito da volição criadora.

Em resumo, podemos unir esses três passos com as seguintes qualidades:

- Estudar antropologia - percepção consciente é pensante.
- Meditar a antropologia - o repetido movimento interior.
- Recordar a antropologia - cria novos impulsos na atividade.

Justamente no momento de transição de um passo de desenvolvimento para o próximo, quando a criança se transforma interna e externamente, estamos nos confrontando com o desafio do primeiro para o segundo passo: como alcançamos a mudança do pensar representativo, pensar cotidiano e da observação exterior, para um pensar dinâmico? Somente quando a nossa compreensão se torna mais “fluyente” é que podemos reconhecer realmente a transformação interior do ser da criança. Se isso não acontece, há perigo de se permanecer numa observação

---

<sup>1</sup> STEINER, R: Antropologia Meditativa, GA 302Aa - São Paulo, Ed. Antroposófica, pag. 42. Conferência proferida em 21 de setembro de 1920.

superficial. É nesse sentido que Rudolf Steiner encoraja o professor Waldorf a desenvolver um olhar mais refinado para os momentos de transição:

*“Certamente se fala dessas transições, mas fala-se apenas daquilo que de maneira mais rudimentar acontece no corpo físico, e daquilo que vem expressar-se na alma devido a sua dependência rudimentar do corpo físico. Mas pouco se sabe dizer a respeito de como a criança, em toda a sua organização físico-corpórea, antes da troca dos dentes, se encontra numa situação totalmente diversa daquilo que se apresenta na segunda época, entre a troca dos dentes e a puberdade. Isso exige, portanto, um método de observação mais refinado.”*<sup>2</sup>

Os exercícios para o desenvolvimento dessa capacidade de observação, descritos a seguir, trazem uma linha mestra pedagógica a qual consta do seguinte: essa distância existente entre o pensar cotidiano e o objeto ou questão observados deve ser superada por meio de um esforço interno, para que possa surgir uma proximidade real e efetiva e uma compreensão mais profunda.

*“Pelo fato de a alma praticar tais exercícios, o ser humano livre de crenças, sem fantasmagorias, numa concentração exata como aplicada apenas na matemática, pode desenvolver uma atividade de pensar de modo a adquirir uma capacidade muito mais ativa... assim, se temos condensado e concentrado o nosso pensar através dos mencionados exercícios, nós experimentamos o espiritual de tal forma a não mais ter o sentimento abstrato, geralmente presente, de estarmos longe das coisas, porém, um sentimento real que se forma a partir do pensar exercitado, mais denso.”*<sup>3</sup>

### **Exercícios de observação e representação mental como ponte para o pensar ativo, pensar vital:**

Vamos considerar como exemplo o chamado exercício das nuvens num determinado momento do dia, descrito por Rudolf Steiner em *educação prática do pensar*<sup>4</sup>. Consiste em observar num determinado momento do dia algo fácil de observar. A observação exata, por exemplo, do tipo da formação das nuvens ao anoitecer, ao pôr-do-sol e a imagem será gravada interiormente pelo observador de modo tal que esta se mantenha absoluta, com todos os mínimos detalhes. No dia seguinte, aproximadamente no mesmo horário, novamente será observada

---

<sup>2</sup> GA 309 “Pedagogia Antroposófica e Seus Pré-Requisitos” -2a. palestra - 14 de abril de 1924.

<sup>3</sup> idem

<sup>4</sup> GA 108

a formação das nuvens. Dessa forma, no decorrer de alguns dias, haverá uma sequência de imagens das nuvens. Ao longo da execução desse exercício, o principal da observação é perceber e registrar com grande atenção, e não se deve perturbar essa profunda união com o fenômeno por meio de conclusões precipitadas ou especulações, conseguindo vivenciar a proximidade da realidade e do fenômeno das imagens colocadas em sequência; então, como passo seguinte, dia após dia, fazer emergirem as imagens umas dentro das outras conforme sua própria natureza. No processo descrito surge então uma dupla mobilidade: inicialmente a atenção pensante, abstendo-se completamente da especulação, se concentra totalmente na imagem conservada por intermédio de atividade interior. Em seguida, é estimulado um movimento entre duas formações de nuvens, que o meditante acompanha conscientemente, embora esse movimento não provenha do meditante, mas sim, de acordo com sua essência, provenha da natureza das nuvens. Dessa maneira, depois de uma sequência de repetições o exercício leva a:

- atenção mais concentrada;
- vigilância em relação ao pensar especulativo precipitado;
- confiança na relação de pensamentos do fenômeno;
- maior mobilidade no pensar, mais próximo à realidade dos processos.

Esses efeitos podem surgir porque os processos universais por meio da atividade e intensidade interior também podem impregnar o corpo astral, ou corpo das percepções e, por meio deste, atinge também o corpo etérico ou corpo vital:

*“Nós nos inserimos no decurso do mundo por intermédio da observação dos processos do mundo e por absorver as imagens em nossos pensamentos o mais limpidamente possível, deixando que atuem em nosso íntimo e nessa mesma proporção nos tornaremos mais inteligentes em nossos membros que estão fora da nossa consciência.*

*Quando finalmente alcançamos a possibilidade de em tais processos que se encontram numa relação interior, deixar fluir uma imagem nova para dentro de outra, tal como essa passagem se processou na natureza, podemos perceber, passado algum tempo, que (depois de passar do tempo) o nosso pensar recebeu algo semelhante a uma flexibilidade.”<sup>5</sup>*

---

<sup>5</sup> GA 108 - Educação prática do pensar. Primeira parte- 18 /1/1909

O caminho de uma observação prática do pensar, aqui descrito, que também encontramos na cosmovisão de Goethe, não mais se movimenta fora das coisas e dos fenômenos, porém, dentro dos processos vitais.

### **A criança na transição do terceiro ano de vida**

Olhando da mesma forma a percepção infantil na fase de transição no fim do terceiro ano de vida:

O quanto ainda está bem presente, a impressionante abertura sensorial da fase da primeira infância no mostra momentos nos quais as crianças, em entrega total, se perdem na percepção. Para exemplificar, aqui apresentamos um primeiro relato de uma situação real:

-No fim do outono a criança observava alegre e admirada um adulto que transportava muitas folhas na carriola. No dia seguinte, a menininha também transporta folhas com uma carriolinha de criança ao lado do adulto. Ela está totalmente entregue ao sentido da atividade e à imitação. O adulto de maneira supérflua se sente chamado a fazer um comentário “que bom nós dois hoje transportarmos folhas!” Essa abordagem de fora interrompe na criança o fluxo na vontade da entrega. Ela para e diz decididamente: “nós dois - e eu!”. O trabalho prossegue.

Ao lado dessa imagem, poucos dias depois, coloca-se outra:

Andando pela cidade a criança reconhece o lugar e a rua, logo vem a praça do mercado. Imediatamente a criança é acometida da vontade de ir até lá. Enquanto a mãe tem outra meta e desvia do caminho, acontece o protesto veemente: “não, não, eu não quero ir para lá!” Batendo o pé e tremendo de raiva, o jovem ser humano é tomado e abalado por sua própria força de vontade. Infelizmente, a maioria dos adultos já não tem mais a possibilidade de dizer “não” com tamanha veemência. Algum tempo após o terceiro aniversário, segue outra nova fase da descrita transição. Depois de um momento de reflexão a menina pergunta com uma expressão séria: “mamãe, como é que o querido papai do céu faz com que os cabelos cresçam? Ele espalha grãos sobre a cabeça?”

Coloquemos lado a lado esses três momentos de evolução em seus detalhes, aqui resumidos :

- A vontade imitadora interrompida a partir de fora leva a um momento

de consciência do eu;

- O inflamar-se irado do não querer e de impor a si mesmo;
- O conjugar de imagens a partir da fantasia infantil conduzindo à pergunta.

Se tentamos agora fazer a passagem de uma imagem à outra, totalmente a partir da perspectiva infantil, estamos diante de uma transição dinâmica relevante: a total entrega ao ambiente ainda existe, contudo é transpassada e cruzada, com intensidade e duração diversas, por uma consciência do eu recém-desperta. Em momentos de silêncio e reflexão esse fenômeno pode voltar-se completamente para o íntimo e levar a novas perguntas que são importantes para a criança nesse seu novo relacionamento com o mundo e que, com frequência, poderão vir revestidas com imagens da fantasia infantil. Ao olhar concreto dos pais observando sua filhinha revelou-se a impressão de que a anterior segurança natural, existente na entrega e na imitação, se transformara quanto à qualidade: a partir apenas da volição interior, paulatinamente, despertava uma vivência e um pressentir do próprio ser. A manifestação desse primeiro sentimento do Eu em formação podia, durante esse período de transição, mudar muito inesperadamente de contemplação tranquila do mundo para mobilidade intensa e decidida até impulsivas explosões de raiva.

Na medida em que as assim descritas imagens da vida levam a uma mais profunda compreensão da criança de três anos, acontece como uma consequência interior o começo do caminho da educação: a própria força de desenvolvimento forte da criança atua mais fortemente ali onde os pais e professores não intervêm diretamente nessa vontade, mas antes constituem no dia a dia um ambiente digno de imitação e incentivo à fantasia:

- na atividade movimentada;
- na linguagem clara;
- na postura humana correta no encontro;
- a atividade artística e musical sempre que possível;
- um olhar amoroso e compreensão para o ser da criança que emerge passo a passo de seu íntimo.

As seguintes palavras de Rudolf Steiner resumem o significado e a

responsabilidade da postura do educador para com essa faixa etária:

*“Nós temos que ter na consciência: não é através de palavras e da advertência ou estabelecendo regras que atuamos sobre as crianças, mas somente pelo que nós fazemos no ambiente que a envolve.”<sup>6</sup>*

Educação e plano de ensino baseados na natureza da criança.

Quando durante um período de transição a criança se transforma, quando novas forças penetram nas já conquistadas anteriormente e o jovem ser humano busca segurança entre os diferentes planos, é percebida a força de desenvolvimento.

Quanto mais os educadores, fazendo uso do caminho de observação descrito, se aproximam do ser da criança, quanto mais ágeis se tornam na percepção do pensar, tanto mais facilmente, com clareza e sensibilidade, poderá ser encontrado na própria criança o elo para a educação:

*“Quem desenvolver essas qualidades em si de configurar seu espírito dessa forma, este adquirirá outra maneira de se tornar vivo diante da criança em formação e também frente a toda uma soma, uma quantidade de crianças em desenvolvimento e justamente através disso se alcança a possibilidade de desenvolver o plano de ensino a partir da natureza da criança em desenvolvimento.”<sup>7</sup>*

Nesse contexto, o termo “currículo” não se refere a um programa já pronto, apostilado, mas antes à percepção daquilo que a natureza da criança necessita para o seu desenvolvimento.

Se nessa fase o educador seguir aquilo que ele vivenciou como necessidade da criança, acontece uma ressonância entre desenvolvimento e atividade que tem efeito construtivo e estimulante. Para descrever essa resposta de educação baseada na “leitura” volvemo-nos para a metodologia e observação descritas acima, nas diferentes fases de transição da troca dos dentes, na idade dos 6,7 anos.

---

<sup>6</sup> GA 297 “Educação para a vida” Amsterdam 28.2. 1921, página 54.

<sup>7</sup> GA 301 - A renovação da arte pedagógica-didática por meio da Ciência do Espírito - Basileia 26.4.1920.

Começaremos com a perspectiva do professor de educação infantil:

É início de verão e todas as crianças do grupo estão calçando suas botas e vestindo os casacos para brincar fora (o fato se refere ao Hemisfério Norte). Enquanto a jardineira ajuda as crianças mais novas, dois meninos amigos estão na porta um pouco hesitantes, a atividade é algo novo ainda para eles. Fala o mais velho dos dois que já tem lindas fendas entre os dentes: “vem, vamos à casa da chuva falar sobre raios e coisas assim”! Ele sai correndo e o mais novo o segue. No final da manhã, os dois sentados silenciosamente assistindo a apresentação de bonecas, enquanto o mais novo logo consegue se concentrar nas imagens movimentadas, o mais velho oscila entre um olhar sério, atento, um tanto quanto questionador e a completa imersão na história.

Quando a professora ouve as palavras do mais velho e percebe sua postura, ela se lembra de outros incidentes recentes: o retrain-se do brincar infantil, o alongamento da estrutura, o olhar questionador e a erupção dos dentes permanentes formam um conjunto de uma transformação profunda. Ainda se torna mais consciente para ela quão forte novos impulsos do íntimo dessa criança mudam a sua vivência do mundo. Rudolf Steiner descreve essa transformação com as seguintes palavras:

*“Esse estranho ponto final da infância... quando o marco do endurecimento toma seu último impulso e cristaliza para fora da organização humana os dentes permanentes. Mas também... o paralelo desenvolvimento anímico-espíritual que, (inteiramente) ainda emana completamente da imitação.... Agora por volta dos 7 anos acontece uma mudança clara da qual podemos dizer: de repente, surge com força na idade infantil a capacidade de reagir de modo completamente diferente de antes. Antes o olho tinha o cuidado de imitar, o ouvido, imitar cuidadosamente. Agora a criança começa a ouvir, prestar atenção ao que vem do adulto como opinião, como cosmovisão.”<sup>8</sup>*

Na descrição pela professora dos passos das fases de transição do aluno durante a conferência com os colegas, surge a imagem de uma criança que se encontra “na zona de arrebenção das ondas”, entre ainda estar na fase de imitação e o irromper de novos momentos de consciência. A partir do encontro,

---

<sup>8</sup> GA 297 Ideia e Postura da Escola Waldorf - 27.11. 1919.

a preocupação interior com o menino fez a educadora adotar outra atitude em relação ao aluno: ela se dirige a ele com palavras mais claras e diretas, o incumbe de outras tarefas e responsabilidades na rotina diária da sala.

É claro para todos os envolvidos que ele estava maduro para a escola. Para o amigo mais jovem a decisão ficou para maio, quando também trocou os dentes. Depois de três meses de verão surgiram bem outras mudanças e os dois vivenciam juntos a entrada na escola.

### **A transição da idade dos sete anos: Uma zona de luta de forças divergentes.**

Olhando agora da perspectiva do ensino para o tempo de transição:

Poucos dias depois do início das aulas, os alunos do primeiro ano entraram em sua classe, ansiosos. Durante as “boas-vindas” todos os olhos estão dirigidos para a professora. Com leveza e alegria as crianças recebem as palavras que conduzem à fala em conjunto do poema da manhã que ao finalizar passa para uma canção. A seguir, palavras cuidadosamente escolhidas como: “*O pai-sol com seus raios dourados*”, conduzem as crianças a uma vivência anímica interiorizada como se a fala da professora abrisse um portal para o mundo interior de imagens da representação mental e da fantasia.

Quando ela introduz pela primeira vez movimentos junto ao poema, as crianças os assumem imediatamente. Fala, ritmo, vivência de imagens em movimento, em uníssono transformam-se em uma concordância com todo o ser da criança: *Sol dourado, os teus raios amadurecem o grão e frutificam o campo. Busquemos as carroças da colheita...* Enquanto isso, a criança mais nova descrita ainda permanece totalmente na imagem e, a partir da inconsciência infantil, segue a imitação dos movimentos na vontade; o mais velho capta mais nitidamente as sutilezas das nuances dos movimentos, mesmo sua participação na fala até na entonação dos fonemas são bem mais percebidos e direcionados. Quando a professora mais tarde pergunta sobre o conteúdo do conto de fadas de ontem, o mais velho consegue lembrar-se com maior facilidade das imagens e ações.

Durante a primeira semana de aula, a professora vivencia a crescente busca das crianças em transformar suas forças exteriores em novas forças interiores:

- o ouvir profundamente dentro das palavras dos adultos;
- a consonância da linguagem e movimentos imitados bem conduzidos;
- o ativar, cheio de admiração da fantasia no interior das imagens;
- vivência total dos conteúdos das histórias;
- recordar o que ouviu ontem ou o que vivenciou anteriormente;
- realização independente e estruturação do trabalho de escrita.

Com a soma dessas novas capacidades anímicas interiores está descrito o novo nascimento das forças de formação etéricas, que se desprendem da inclusão durante o crescimento orgânico da criança. Enquanto a professora, no seu encontro direto na aula com o primeiro ano e na observação diária na retrospectiva, reconhece o que essas crianças, dia após dia, buscam e precisam, ela compreende e realiza uma parte do plano de ensino interior. Ao mesmo tempo cria-se, nas primeiras semanas, uma sensibilidade cada vez maior para as diferenças individuais. É no olhar individual que se apresenta essa fase de transição como uma zona de luta de diferentes forças já trazidas e as novas emergentes: o menino mais velho se sente impelido pelas novas forças anímicas interiores das representações mentais cheias de fantasia e da memória, que sempre precisa de novos incentivos e encorajamentos para, também ao brincar no pátio, praticar suficientemente o movimento exterior saudável. O mais novo, ao contrário, que naturalmente vive correndo, pulando, necessita que lhe tragam imagens fortes e movimentadas nos contos, para alcançar a vivência interior e mais tarde ser capaz de recontar.

Essa luta interior das forças já conquistadas anteriormente com as novas adquiridas Rudolf Steiner descreve com as seguintes palavras:

*“Aos sete anos começam a ter maior atividade aquelas forças que agora surgem como novas forças anímicas no corpo... E então é repellido o que irradia a partir do corpo e, por outro lado, são retidas as forças que fluem da cabeça para baixo. De maneira que naquele período quando os dentes são trocados, trava-se a maior luta entre as forças... aquelas forças que surgem mais tarde na criança como capacidades de compreensão e do intelecto, e aquelas forças que precisam ser especialmente usadas para o desenho, pintura e escrita.”<sup>9</sup>*

Para finalizar podemos resumir as qualidades desse período de transição entre

<sup>9</sup> GA 302 a - Antropologia Meditativa - 10.9.1920.

os 6 e 7 anos a partir das diversas perspectivas: contrastando com o período de transição (comparando com a transmissão) das crianças de 3 anos, manifesta-se uma interferência nitidamente mais complexa, já que as capacidades de crescimento e da imitação infantil estabelecidas anteriormente, por um lado se transformam e, ao mesmo tempo, por outro lado permanecem juntamente com as novas forças: a continuidade, o soltar-se, as transformações e o surgimento dos novos nascimentos permeiam todo o jovem ser, partindo da estrutura anímica interior indo para dentro da estrutura física.

A individualidade da criança é o condutor desse processo complexo. Nesse período de transição, ela intervém profundamente no corpo físico e, ao mesmo tempo, abre um horizonte de experiências novas e de aprendizado no âmbito anímico. Diante da individualidade da criança, no âmbito mais consciente, se encontra a individualidade do educador e professor: sendo desenvolvido um pensar ativo e perceptivo para tornar-se capacidade livre pode a essência da criança, na visão conjunta e pensar conjunto de diferentes perspectivas e vivências, ser reconhecida.

É justamente por meio da multiplicidade existente na transição no período da segunda dentição, que Rudolf Steiner descreve no livro *Antropologia Meditativa* essa metodologia do conhecimento espiritual:

*“Na Ciência do Espírito não é possível fazer uma caracterização a não ser abordando a coisa de diversos lados e depois considerando globalmente as diversas concepções resultantes. Num único tom não pode ser dada uma melodia, tampouco s senhores podem abranger com uma única caracterização o conteúdo da Ciência do Espírito; é preciso definir a característica de diversos lados”<sup>10</sup>*

Se conseguirmos, a partir de uma série de percepções, descrever e conhecer nesse sentido a melodia do desenvolvimento de uma criança ou de um grupo de crianças pode a característica do plano de ensino ser moldada a partir dessa leitura e se concretizar em passos claros da educação e do ensino.

Na parte II queremos abordar transições do 9º e 10º anos de vida e dos 11º e 12º anos, e o mistério da organização do tempo na biografia humana.

Muito tempo depois do nascimento o ser ainda está incompleto.

---

<sup>10</sup> GA 302 a - Antropologia Meditativa - 10.9.1920. Editora Antroposófica

Inicialmente completamente indefeso e manipulável, conquista pouco a pouco uma adaptação ao meio ambiente e a sua própria autonomia. Esse processo não se desenvolve de maneira linear, porém passa por uma série de crises e transições que serão acompanhadas por novos passos de desenvolvimento. Nesse período de transição a criança é especialmente vulnerável: no nascimento físico, na criança com a idade de três, de seis, de nove e doze anos; para eles os adultos têm um significado especial. Educação é a arte da parteira colocando-se no lugar do educador, a quem fica a pergunta: como acompanhar a sequência dos “nascimentos” para que possam ter capacidade de percepção, expectativas, proteção e estímulo, de maneira que um passo de desenvolvimento prepare o próximo passo para que, finalmente, o ser humano em devir possa, de maneira tranquila, assumir-se a si próprio? Saúde, alegria de viver, capacidade de vida, por meio do acompanhamento amoroso desses pontos cerne e “transições”, o adulto pode oferecer inestimáveis valores para as transições da criança para a vida futura. Desde o nascimento até os 14 anos a criança é acompanhada, ao lado dos pais, por numerosas pessoas da relação e especialistas dos quais, muitas vezes, um não sabe do outro: parteiras, maternizas, diaristas, jardineiras, professores de classe, acompanhantes de tempo integral, terapeutas, médicos, etc.

O congresso deve ser uma experiência em conjunto com todos esses grupos a observar uma grande parte da infância. Sabemos nós, como educadores, quais as consequências que a nossa prática pedagógica causa? Como professores nós sabemos de onde vêm as forças com as quais a criança aprende? Nós podemos através da percepção da espantosa metamorfose que a criança passa, paulatinamente, aprender a ajudá-la melhor? Pontos de vista da pedagogia, da medicina, da alimentação e a ciência social devem chegar a manifestar-se. As palestras da manhã serão para todas as idades e os temas serão interdisciplinares. Os grupos de trabalho, discussões de pódio, foros de discussões e contribuições de pesquisas deverão dar oportunidade para se aprofundar nas diferentes faixas etárias e questões profissionais específicas, ao mesmo tempo outros temas de interesse geral deverão ser tratados: sono, alimentação, saúde e doença, trabalhos em conjunto entre instituições, observação de crianças, jardim de infância e escola como espaços vitais, capacidades sociais dos adultos e saúde das crianças etc.

*Tomem nota desde já da data do congresso.*

*No próximo ano faremos orientações de como suas relações de trabalho podem ajudar na preparação dos conteúdos.*

## “ESSENCIALIDADES DA PEDAGOGIA WALDORF”

Sessão Pedagógica: *Grupo de trabalho:*  
Martyn Rawson

O movimento Waldorf cresce em um mundo que rapidamente se transforma. Num pequeno espaço de tempo as escolas Waldorf são fundadas em novos círculos culturais como China ou Índia. A Pedagogia Waldorf também cresce nas escolas públicas, principalmente nos Estados Unidos, paralelamente à continuidade do desenvolvimento dessa pedagogia em escolas particulares.

Do ponto de vista global, as formações e educação cada vez mais são embasadas por princípios neoliberais da standardização e dos testes, que muitas vezes são condicionados pela preocupação em relação à classificação para a concorrência nacional no mercado global, e de uma cultura e aconselhamento comercial e de empresas particulares. O professor Stephen Ball do instituto educacional, em Londres, chama isso de uma educação global Pcl - a educação global GmbH.

Ao mesmo tempo, as condições do desenvolvimento infantil e do jovem modificam-se mais rápido do que nunca antes no desenvolvimento da humanidade. A geração atual de alunos do Ensino Médio é a primeira que cresceu com o computador como um utensílio doméstico normal. Por meio do ‘smartphone’ quase toda criança está conectada à Internet.

Isso significa que a pedagogia Waldorf constantemente precisa adaptar-se a situações novas, pois não seria adequado transferir os modelos existentes de plano de ensino ou da estrutura da escola, simplesmente transferir sem modificação para outros contextos.

Já em 1921, em uma alocução, Rudolf Steiner apontou que o princípio Waldorf sempre precisa ser adequado e modificado.

*“E mesmo no tempo do período que ainda atuávamos, cuidadosamente revíamos de mês em mês, como os nossos princípios atuavam sobre as crianças. E nos anos vindouros muita coisa acontecerá sob aspectos diferentes, sobre pontos de vista mais perfeitos do que anteriormente. Assim, nós queremos dirigir essa escola baseados naquilo que emerge diretamente da vida, e não pode ser diferente, quando flui das bases espirituais”<sup>11</sup>.*

---

<sup>11</sup> GA 298 -Alocução de Rudolf Steiner em 13/1/1921

Da visão da pedagogia Waldorf existe ainda outra modificação relevante, talvez até a modificação dos paradigmas. É de conhecimento geral que a pedagogia Waldorf, se quiser continuar respondendo às reais necessidades da criança em seu desenvolvimento, não pode parar. Não pode apenas olhar para dentro e zelar pela herança preciosa que Rudolf Steiner e gerações subsequentes nos legaram. A pedagogia Waldorf, sempre de novo, precisa a partir de suas fontes primordiais, renovar-se e refrescar-se.

Na natureza da Antroposofia de hoje reside e nela possuímos duas fontes principais de conhecimento: o saber e a prática pedagógica Waldorf e, desde 1919, o processo de conhecimento do ser humano em si. Esse se baseia na experiência e no discernimento que são de origem espiritual, por que o eu vivo e reconhecedor traz estes em si. Como o professor Bo Dahlin recentemente o formulou de forma pregnante. O processo do conhecimento antroposófico pode ser reduzido à fórmula: experiência + conceito + realidade. Na pedagogia Waldorf podemos ampliar a fórmula: experiência pedagógica do desenvolvimento humano global em sua dimensão corporal, anímica e espiritual em cada entorno social + idéias sobre desenvolvimento geral do ser humano a partir da perspectiva antroposófica = conhecimento pedagógico (como o processo, não como resultado).

Uma tarefa básica do colegiado do professorado Waldorf é o desenvolvimento do conhecimento pedagógico para e na prática. Essa atividade deve ter prioridade frente a conservações de tradições, mesmo que tradições em si sejam úteis.

No ano 2000, Rawson e Richter publicaram o currículo escolar que, entretantes, foi traduzido em muitas línguas, sendo as mais recentes para o polonês (2012) e mandarim (2003). Naquela época, os editores escreveram que esse livro seria temporário e depois seria revisto, o que por diversos motivos não aconteceu. Não só faltava o financiamento, parecia não haver necessidade. Hoje a pergunta se apresenta de outra forma:

Em vez de completar o plano de ensino já existente e o amplo material com indicações para as diferentes culturas, parecia à Seção Pedagógica ser mais sensato seguir outro caminho. Assim os dirigentes da Seção Pedagógica Claus-Peter Röh e Florian Oswald começaram a trabalhar junto com um pequeno grupo de pessoas para formular as “Essencialidades Waldorf”. Tentamos, portanto, descrever aspectos cernes da pedagogia Waldorf, aqueles que justificam a pedagogia Waldorf e sem elas a prática de ensino não seria *Waldorf*. Nessas *essencialidades*, os princípios serão formulados na forma de expressão, em relação a elas pode-se perguntar: Até que ponto a nossa prática espelha esse princípio?

A busca do nosso trabalho é de não prescrever determinados conteúdos curriculares, mas caracterizar os princípios velados no plano de ensino e para isso

convidar as escolas, os seminários de formação e federações a fim de pesquisar por sua conta como esses princípios em cada contexto, no lugar específico, podem ser transformados e aplicados. Portanto, queremos incentivar um constante desenvolvimento que se aprofunda no ser humano em desenvolvimento nos diversos contextos sociais, em vez de reproduzir a tradição e a prática existentes.

Cada uma dessas declarações das “essencialidades” será ilustrada com poucos exemplos práticos, que permitem deixar claro e concreto o princípio, pois na redução em poucas palavras reside certo perigo de abstração. Além disso, cada ponto será ampliado por indicações literárias:

No trabalho os seguintes pontos de vistas foram considerados.

1 - Questões do desenvolvimento de crianças e jovens, e a identificação das tarefas do desenvolvimento de cada uma das fases.

2 - A análise das questões das diferentes idades de transições, do ciclo de sete anos.

3 - A acentuação de prioridades, por exemplo, deixar claro que crianças pequenas tenham um ambiente mais agradável para poder desenvolver bases seguras para a aprendizagem futura, ou de poder prestar atenção a quais processos de exames ou testes não cabem na educação real;

4 - Identificar tanto o contexto no qual acontece o desenvolvimento da criança, quanto os fatores biológicos e sociais que interferem nesse processo;

5 - Elucidar o que é pré-condição essencial para um desenvolvimento e aprendizagem saudáveis;

6 - Caracterizar a aprendizagem a partir da perspectiva antroposófica;

7 - Acentuar as capacidades do acordar e de crescimento em vez de definições de competências a serem adquiridas;

8 - Dar ênfase à importância do aprender social no ambiente multicultural, social, comunidades de aprendizagem de diversos níveis de capacidades diferenciadas;

9 - Apontar como o plano de ensino com auxílio de perguntas, observações, reflexões, meditações, contemplação e diálogos podem ser desenvolvidos localmente;

10 - Ressaltar a importância do discurso tanto no movimento escolar Waldorf quanto também com o setor público.

Alguns temas já foram trabalhados. Estes são: valores cernes da educação da criança pequena e pré-escolar, linhas mestras do ensino das línguas estrangeiras, o papel da aprendizagem social na pedagogia Waldorf (veja artigo a seguir) autoadministração e direção da escola Waldorf, assim como as tarefas do ensino das ciências naturais. Os membros do grupo de pesquisa são: Florian Osswald, Peter Lutzker, Martyn Rawson, Claus-Peter Röh, Ulricke Sievers, Franciska Spalinger e Michael Zech. Esse grupo inicialmente é mantido pequeno, para que se possa trabalhar mais rápido e de forma não complicada na avaliação dos pontos cernes:

O que se entende por essencialidade Waldorf? Qual a melhor formulação? Os temas abordados até agora foram aqueles que para nós são os mais prementes e mais exemplares. O próximo passo será pedir a outros colegas experientes para elaborar a abrangência das matérias conforme a faixa etária seguindo o exemplo indicado.

## FORMAÇÃO DE COMUNIDADES COMO TAREFA DO ENSINO

Martyn Rawson e Claus-Peter Röh.

### **Elementos básicos.**

Formação de comunidades e aprendizagem na sociedade são metas importantes na educação de Rudolf Steiner e das escolas Waldorf. Com isso tornam-se escolas para a vida e de preparação para a vida complexa da sociedade atual.

A ética social das escolas Waldorf fundamenta-se em fatos da vida, que a individualidade somente desenvolve para completa independência primeiramente por meio do encontro com outras pessoas: uma sociedade saudável é aquela na qual cada ser humano jovem é capaz de trazer em seu coração imagens sociais do bem e, tratando-se de pessoas que são suporte de uma comunidade, nas instituições que as formam, buscam servir às necessidades de todas as pessoas.

Os processos da aprendizagem social.

A pedagogia Waldorf tem como premissa que cada jovem ser humano traz para a vida um pacote de disposições próprias, intenções e tarefas biográficas. A individualidade inconscientemente procura espaços de desenvolvimento e de desafio nas quais estas possam realizar-se e possam continuar evoluindo. A escola Steiner/Waldorf dá suporte a essas questões enquanto desenvolve a formação entre grupos mistos de uma faixa etária, permitindo que cresçam em conjunto e por mais de doze anos tornando-se uma comunidade de sua classe.

Esse grupo etário constitui um espaço no social de desenvolvimento para a aprendizagem, enquanto o ser jovem desenvolve sua identidade na percepção de outros por meio de muitas experiências em comum:

Exercitar-se em conjunto nas apresentações de classe, histórias, férias, viagens e o aprender diário, na escola. Além disso, essas classes estão sediadas na comunidade escolar que estão ativamente e naturalmente engajadas no entorno social, cultural, no tempo e no espaço. Cada escola Waldorf é uma comunidade de aprendizado num contexto temporal, cultural e social. O plano de ensino Waldorf oferece ao ser em desenvolvimento, em todos os aspectos, a oportunidade individual e os desafios para poder conhecer a si próprio e ao mundo a sua volta. Dessa forma, o aprendizado sempre tange identidade e significância da mesma forma como o saber. Uma forma de aprendizagem assim é também ao mesmo

tempo algo social.

A maneira como as crianças e jovens se encontram e atuam cunha a vida inteira. Formação acontece com e por meio de encontros com outras pessoas no meio da estrutura social, que a princípio são criados pelos adultos responsáveis e professores, e que então serão assumidos mais fortemente pela atividade própria das crianças. Por meio disso, cada classe recebe seu cunho individual. Até mesmo as tradições escolares e rituais, com o tempo, transformam-se pelos seres humanos que as apresentam e dão vida. Pelo fato de uma classe na escola Waldorf, via de regra, se compor de diferentes relações culturais e sociais, capacidades e tendências, ela espelha amplamente o pano de fundo social e cultural da sociedade em seu âmbito maior, que forma a base para a vivência das relações interculturais. No meio desse grupo heterogêneo serão praticados interesses mútuos, obrigações sociais e responsabilidades.

### ***Perguntas particulares em relação à nossa escola:***

- *Como a escola atual está inserida na natureza, na vida cultural e na sociedade à sua volta?*
- *Existe um engajamento ocasional ou sequencial no entorno cultural e social?*
- *Onde é possível vivenciar que a aprendizagem apropriada e aprofundada seja ao mesmo tempo algo social?*
- *Como é nessa escola, nessa classe a constituição intercultural e o encontro?*

É tarefa da pedagogia Waldorf acompanhar tais processos que capacitem os alunos, passo a passo, a assumir por conta própria responsabilidades na parte social. O desafio pedagógico nesse caso é encontrar um equilíbrio dinâmico entre as instalações de estruturas existentes, a formação de espaços para novos desenvolvimentos (veja exemplos). Isso vale para a formação de hábitos, ritmos, rituais, formação de limites, bem como o cultivo e cuidado com as relações. Os

professores, por essa razão, necessitam de tato pedagógico, a fim de despertar nos alunos o social na medida certa e com isso incentivar que esses processos, passo a passo, possam ser acompanhados na comunidade.

No ensino fundamental (1º a 3º anos), via de regra, as crianças ainda não têm consciência para a diversidade de suas capacidades e seus embasamentos sociais. Paulatinamente, com maior consciência, aproximadamente por volta do “Rubicon”, as crianças descobrem essas diferenças. Como resposta a isso o plano de ensino oferece muitos exemplos de comunidades humanas e dependências mútuas: na matéria contada do 3º até o 6º ano, o aluno vivencia a sociabilidade e força ética e cultural com leis e tradições. Essas ajudam a constituir as estruturas sociais, indiferente se é na ajuda mútua dos artesãos, na construção da casa ou no trabalho no campo onde a relação do homem com os animais e com as plantas é vivenciada e reconhecida. Com isso torna-se muito claro quão profunda é hoje e sempre foi a dependência da sociedade das bases naturais da vida.

Por meio de uma ciência fenomenológica e por meio da história das descobertas, que descreve a atualidade, os alunos do 6º ao 8º até a puberdade aprendem a compreender a vida no mundo que os cerca e de atuar nele: na vivência desenvolvem-se forças da observação e do pensar que constituem as bases para as capacidades posteriores para um pensar e um julgar livre e independente. Dessa forma também vivências da história da luta pela emancipação e liberdade de sociedades culturais na idade da industrialização e modernização. Por esse caminho, no final do Ensino Fundamental, os jovens alcançam a compreensão dos direitos humanos e das responsabilidades da individualização, de agir social e democraticamente.

No Ensino Médio, os alunos abraçam o artístico-social intelectual e prático nos mais variados projetos e atividades sociais. Ao mesmo tempo, no social da classe, aprendem a assumir responsabilidades cada vez maiores. No final do tempo escolar, os jovens começam a formular suas questões relacionadas à identidade biográfica, o papel que querem assumir na sociedade, seu desejo de estudo e profissão e sua contribuição na sociedade.

O equilíbrio entre a individualidade e a comunidade social é exercitado na vida escolar diária de maneiras múltiplas. Fazem parte dessa atividade falar em voz alta o poema do boletim diante da classe, ajudar os outros, trabalhar para os outros, ser paciente, aprender a ouvir os outros, festejar aniversários e festas, trabalhar em conjunto, praticar música em conjunto, apresentar peças, participar de excursões e a realização de outros projetos. Cada uma dessas atividades dará

suporte ao processo de encontrar a si próprio na sociedade. A dinâmica desse processo é vivenciada especialmente consciente quando um aluno novo entra na classe, o assim chamado ‘penetra’ (aquele que entra na contramão), que por meio de sua própria transformação também provoca a transformação no geral da classe.

Professores de classe e de matéria acompanham esse processo como um ‘time’ e exercem sua responsabilidade pela classe com interesse e cuidado, enquanto, lá onde for necessário e possível, se estrutura a abertura de espaço para iniciativas próprias. Os professores ficam atentos e cuidam da relação da criança com sua família e trabalham no desenvolvimento em conjunto com os pais. Os professores de classe têm um papel relevante – tanto de responsabilidade profissional quanto engajada socialmente – no trabalho em conjunto com os professores de matéria. Em conjunto trabalham em direção à meta, deixando a classe preparada após o período do professor de classe, mesmo para que não surjam dependências não saudáveis. O professor de classe Waldorf – ele se considera assim ou outros imaginam que ele seja assim - ser tudo em tudo em uma sociedade que reconhece apenas poucas autoridades. O peso tem que ser dividido entre todo o time de professores e se limitar ao verdadeiro trabalho pedagógico.

Pais e professores têm uma relação diferente dentro da comunidade escolar na qual dividem responsabilidades de variados aspectos práticos da vida escolar. Nesses campos são parceiros com direitos iguais. A maioria das escolas Waldorf tem um grêmio responsável, no qual se encontram pais e professores da escola que conduzem e dão suporte à escola (levam e carregam a escola) como instituição pública. Para isso é necessário respeito mútuo. Compreender o princípio da democracia e o princípio organizacional assim como capacidades de comunicação. Se esse trabalho pretende ser uma força para a escola precisa ser baseado numa compreensão em comum e clara das metas pedagógicas e dos princípios da escola.

- *Em que situação de ensino de diversas faixas etárias foi/é possível vivenciar o “tato pedagógico”, em que a partir da percepção dos alunos de uma postura marcante do professor, que mudou para uma postura que permitia espaço, e com isso permitiu a criação de novas possibilidades?*
- *Onde é /foi possível vivenciar nas épocas e vivências no ensino fundamental que as crianças exercitam o sentido para o social dentro do querer inconsciente tanto no trabalho, como na prática da música e na formação de bons hábitos?*
- *Em que épocas e matéria a ser contada nas classes do 4º ao 6º ano foi/é*

*possível vivenciar que os alunos, eles próprios, encontram nos conteúdos do ensino o material que impulsiona para o social, que naquela idade os move e incita novas perguntas?*

- Em quais vivências e épocas nas classes do 6º ao 8º ano é possível que as percepções dos acontecimentos incentivem novas qualidades de consciência no social?

- No Ensino Médio, em quais vivências é possível perceber *de que forma a consciência crescente para a própria identidade no social, passo a passo, leva a uma nova percepção de responsabilidade?*

### **Situações exemplares da prática na escola.**

#### Exemplo 1:

“A correnteza do tempo” (\* NT: Peça de dramatização existente na biblioteca da EWRS)

Cenas de dramatização para o 4ºano.

Após a vivência do último “Jovem Artesão” da colheita dos grãos e da mitologia nórdica, os alunos tornaram-se visivelmente mais vigorosos no 4º ano. Tanto quanto alegres, estão igualmente engajados no aprender e podem estar engajados nas grandes diferenças também, podendo envolver-se em disputas entre si. Isso pode acontecer bem de súbito como na época de gramática: convidados a se decidir entre o pretérito perfeito e o mais-que-perfeito, bastam poucas palavras que expressam orgulho a respeito do tempo presente para levar o barril a transbordar: “Nós somos os mais importantes, sem nós nada acontece no mundo! Tudo pararia!” Isso desata a raiva do futuro e a ele segue o protesto veemente do passado. A questão pedagógica se coloca: como a realidade e a identidade de cada um pode ser transformada, a partir dessa contenda e da autoafirmação, numa avaliação mútua de valores. A decisão final é colocar essa contenda em uma cena a ser dramatizada e assim, ao mesmo tempo, elevar a vontade de luta na classe a outro patamar. Na manhã seguinte, o início da cena vem escrito e com grande alegria busca-se encenar as primeiras passagens: o arquivista da cidade como Mais-que-perfeito (em azul-violeta), o experiente

capitão como passado (em azul) e o aduaneiro como passado perfeito (em verde). Surge tensão para os próximos dias e tempos: como será o presente (em amarelo), como será o futuro (em vermelho)? A pergunta é onde todos os tempos podem encontrar-se nessa cidade e resolve-se logo de acordo mútuo: lá embaixo, no porto, no “Café do Tempo”. Também na cena logo surgem autoafirmações, disputa que logo se dissolve graças à presença de hóspede especial: o “Senhor do tempo”, que traz as palavrinhas que unem, as conjunções: depois de, se, e, ou, logo que; palavrinhas que unem todos os tempos em uma correnteza, em uma responsabilidade comum para a cidade.

### Exemplo 2:

#### *Antes e depois de uma caminhada - Transformação da vontade social*

Após um tempo dinâmico de preparo, no Norte da República, é fundada uma escola Waldorf que logo começa com seis classes. Os alunos do 6º ano vêm dos mais diversos sistemas pedagógicos e bases sociais e no início constituem uma comunidade completamente heterogênea: enquanto uns descobrem como novidade a pintura e o canto e se entregam totalmente ao trabalho, outros aparecem de manhã na classe com os relatos da bolsa de valores do jornal e discutem. A partir da preocupação com a formação social, é organizada uma excursão para ‘Haitabu’, uma conhecida aldeia dos vikings. Na viagem de ida a classe se apresenta polarizada da mesma forma; os “mercadores da bolsa” sentados juntos, atrás no ônibus, e debochando dos ‘Waldorf-touca-de-lã’, que se sentaram na frente. O passeio em volta da charneca dos vikings começou e com isso os alunos penetram no fluxo da vontade: com grande alegria de descoberta são observadas as garças-reais, são decifradas pedras de runas e no final descobriram, às margens de rio, as aparentemente “verdadeiras” pedras dos vikings. Sem nenhuma intervenção do professor, acontece no final do longo caminho, de repente, uma “guerra de água” nas águas rasas da praia; nela a antiga polarização se havia dissolvido completamente e finalmente não restou nem olho, nem roupa seca. Exaustos, mas felizes, seguiram para uma colina em busca de calor e luz solar para se secarem. Na conversação pacífica surgem novos agrupamentos. Mais tarde, no ônibus, volta para a escola uma outra comunidade de classe.

### Exemplo 3:

#### Amizade

Nossa escola organiza o bazar de São Martin em novembro, uma festa da entrada do inverno. Isso é um grande acontecimento no calendário escolar, preparado pelos pais e professores durante todo o ano. Um dos pontos altos (*highlight*) é o café dos ex-alunos. Aqui se encontram bem descontraídos os ex-alunos e seus ex-professores. Naquele ano eu fui o responsável pela classe que no café assumiria a alimentação e a bebida. Durante o evento entrei em contato com dois jovens, Marco e Daniel. Eles já estavam juntos no mesmo grupo no jardim de infância e permaneceram camaradas de classe durante 12 anos. Marco tornou-se cirurgião-oftalmologista numa clínica bem considerada da cidade. Daniel tornou-se carpinteiro especializado em garagens, casas de jardim e tetos de interiores. Marco e Daniel encontram-se, no mínimo, duas vezes por ano ou mais, sempre que surge a oportunidade. Ouvem um ao outro por meio de e-mail ou telefone. Também já passaram férias juntos. (Daniel tem duas crianças pequenas com sua companheira). Terminada a escola, eles trabalharam durante um ano com “Work and Travel”, na Austrália e na Tailândia. Daniel acentuou em nossa conversa que sua relação de amizade distingue-se da de uma família por tratar-se de uma relação humana completamente livre. Permanecem em contato porque o querem, a partir de interesses mútuos. Outros interesses comuns ou ‘hobbys’ quase não puderam apontar, antes perceberam quão diferentes sempre foram, fora o fato de que empreendiam muitas coisas e passavam tempo juntos.

#### Observações finais:

Era a meta de Rudolf Steiner que seres humanos de diferentes camadas sociais, profissões e relações passassem juntos o seu período escolar. Nesse caminho pode a educação realizar contribuições de equilibrar desigualdades e exclusões sociais e, no final, transformar. Quanto mais uma classe na escola Waldorf representa o espectro da sociedade, tanto melhor ela preenche esse papel. Quando em uma Escola Waldorf, em uma sala de aula crescem e se aglomeram mais de 35 alunos, essa classe passa a ter aspectos de uma grande família, embora – isso é a diferença decisiva – não remonte a um parentesco genético. Como espaço de

desenvolvimento repleto de tensões e rivalidades, panelinhas, grupos, lealdades e solidariedades essa comunidade os prepara para a vida social futura.

Os exemplos apresentados das classes dos 4º ao 6º anos mostram que discórdias reais existentes no social de uma classe podem modificar-se. Uma medida pedagógica que possibilita a transformação consiste em paralelo ao nível consciente da conversa, ao mesmo tempo e sempre de novo, buscar o encontro de si mesmo e da comunidade: se isso acontece no trabalho em conjunto, em empreendimentos, em projetos de teatro ou de música na orquestra da classe, em toda parte onde a vontade do indivíduo pode unir-se à vontade dos outros, surge a possibilidade para novas qualidades da comunidade e de reconhecer essas qualidades. Grande ajuda para realizar esses diversos níveis de encontros em uma sala de aula da escola Waldorf são os diferentes campos de atividade artística.

É interessante que os jovens, com poucas exceções, escolhem seus parceiros fora da comunidade escolar, talvez por se conhecerem bem demais para uma relação tão idealizada. Em cada dia escolar, essa comunidade, tanto no pequeno quanto no grande, precisa lidar com os problemas que surgem no trabalho, pelo fato de entre todos os participantes – professores e alunos – existir um tratado de trabalho de longo prazo, de viver e – trabalhar – juntos de forma social e cooperativa. Não se trata de tarefa fácil, mas talvez a mais importante: a coexistência com as outras pessoas.

## IMAGENS CRESCEM E SE *TRANSFORMAM*

O desenvolvimento da plasticidade das imagens durante a  
infância e juventude.

Hartwich Schiller

*Imagens surgem da representação mental do ser humano. Têm caráter diferenciado e tanto têm relação com as predisposições pessoais e individuais quanto com as qualidades gerais do desenvolvimento humano.*

Imagens se diferenciam conforme vivências da natureza, capacidades culturais ou processos históricos, conforme as características de cunho pessoal – as qualidades de índole – mas também conforme a faixa etária, situação de vida e identidade espiritual. A contemporaneidade, por exemplo, constitui um pano de fundo da vida anímica, ao lado de outras influências significativas e atuantes na formação das representações mentais. Também a formação constitucional individual tem papel relevante. Perguntando a uma criança de nove anos sobre a aparência de um herói do conto de fada, obviamente ele é belo, alto de estatura e bom, semelhante à mãe, ou pai, ou irmãos. Para uma criança colérica tem traços de decisão e força; para uma criança melancólica, piedade e sentimentos profundos. Mesmo para muitos adultos é difícil aceitar que Rudolf Steiner foi uma pessoa relativamente baixa e magra e de talhe fino ou franzina. Na formação da representação mental sempre quer se imiscuir algo proveniente das regiões inconscientes da vontade.

Imagens tornam a vida humana.

Os desenhos de crianças pequenas revelam a sua base imagética. Aí se apresentam redemoinhos, cruzamentos, “cefalópodes”, repetições rítmicas e outros sinais de imagens análogas ao desenvolvimento anímico-espiritual. Nas apresentações mostra-se uma imagem inconsciente de processos interiores. Um dos mais renomados teóricos da arte do século 19, Konrad Fiedler<sup>12</sup>, formulou: “Toda arte é desenvolvimento de representação mental, assim como todo pensar é desenvolvimento de conceitos”. E nada mostra tão nitidamente o desenvolvimento da compreensão imagética na criança como o âmbito da arte.

---

<sup>12</sup> Konrad Fiedler: Escritos sobre a Arte - Munique 1991

As representações mentais imagéticas infantis separaram-se do corpóreo entre o quinto e sétimo ano de vida. Seu brincar se torna mais livre e a criança faz uso, por exemplo, da brincadeira com dramatizações, com papéis, e da atividade da fantasia muito mais variada. Seres humanos e coisas podem, num piscar de olhos, assumir as mais variadas representações. Ao mesmo tempo a memória começa a se desenvolver significativamente. Ela vai se transformando do simples reconhecimento do vivenciado em direção à relação livre com temas e motivos, adquire capacidades “semânticas” livres.

As imagens deixam de ser cópia e imagem essencial numa associação inseparável. A criança passa a poder descrever cada vez melhor os fenômenos, criar cada vez mais conscientemente imagens próprias. Com isso, se anuncia a possibilidade de poder se unir à parte exterior funcional técnica do mundo, com suas formas de expressão essenciais.

As imagens têm, ao lado da forma de manifestação da retratação estética, uma singularidade mais profunda, decisiva para a pedagogia. Como resultado elas são “retrato”, resultados de “formações” interiores – no procedimento de seu surgimento, porém, são processos. No final de cada procedimento de formação está um aspecto, porém antecede-lhe o caminho decisivo da atuação criadora. E justamente na passagem da infância para a juventude, no período do amadurecimento, o cuidado com esse processo é de suma importância. Quem cuida desse procedimento criativo interior resguarda a relação entre o funcional exterior e o essencial interior. Ele estimula a possibilidade da compreensão humanitária da técnica e o lidar com ela desta mesma forma.

Exercícios de expressão de todas as formas - linguística, com cores, sonante ou na forma de dança - são tentativas de configurar o mundo enquanto criam as realidades e aprendem a ler nelas. Elas incentivam a fantasia e a levam a exteriorizar-se. Formação no sentido certo, nada mais é do que o resultado daquilo que, através do trabalho, o ser humano faz de si mesmo. Entende-se por educação como formação esse processo de uma humanização futura, que mantém a vida com aspecto humano.

Quando uma borboleta voa pela sala de aula.

A concepção de que imagens sejam limitadas ao âmbito das artes cênicas ou de representação gráfica bidimensional é um erro limitador. Imagens surgem em cada âmbito da percepção sensorial que chega à nossa consciência. Assim o

aspecto todo de uma arquitetura que foi concebida como a expressão do total desdobramento de forças, pode despertar a imagens da impotência desamparada do indivíduo diante desse poder.

Na formação de pensamentos, os conceitos precisam ser definidos de forma inequívoca e claramente. Na “formação de imagens”, ao contrário, não o são. O som de uma voz pode despertar representações imagéticas ameaçadoras, calmantes, consoladoras, ofensivas ou despertar infinitas outras representações imagéticas. Impressões do nosso sentido vital podem nos abater ou fazer felizes. Essas imagens surgem onde o estímulo sensorial e a consciência se unem formando uma percepção.

Professores cheios de fantasias conseguem atingir a criança completamente nessa esfera imagética:

“Crianças! Nós agora vamos deixar voar uma borboleta pela sala de aula. Todos tirem os seus cadernos e tomem cuidado para que ela não se sinta importunada e flutue livremente por cima das suas cabeças”.

“Hoje queremos preencher uma página inteira do nosso caderno com a escrita. Queremos, sem linhas, conseguir uma divisão bonita. Imaginem que a página do caderno de vocês seja uma pessoa. Vamos escrever a primeira palavra no lugar em que está a sua orelha esquerda. Em seguida escrevemos uma palavra onde fica o seu pé direito. Agora escrevemos...”. Por fim, torna-se visível uma página perfeitamente organizada sem que tenhamos dado ordens simples, tais como “1ª linha à esquerda”, “última linha de baixo” e assim por diante. A vantagem de tais métodos consiste em que a fantasia e a força de estruturação nas crianças sejam desafiadas em lugar de apenas exercitadas esquematicamente.

### **O lobo do Chapeuzinho vermelho observado anatomicamente.**

Representações imaginativas falam à fantasia da criança e, portanto, têm um enorme valor educacional ou cultural. Elas estimulam as forças formadoras vitais no ser humano e proporcionam a saúde e a vontade estruturante.

Toda a arte é desenvolvimento  
de representação mental,  
assim como todo pensar é  
desenvolvimento de conceitos.

Com o passar dos anos tais imagens podem modificar-se e acompanhar o crescimento. O lobo no âmbito dos contos de fada, das fábulas, das lendas e mitos, via de regra, é uma imagem para a avidez. Chapeuzinho Vermelho é induzida à tentação de sempre procurar presentes mais magníficos para a vovó. A raposa Reinecke ( figura de fábulas germânicas) deixa, ao pescar, que sua cauda congele, aprisionando-a no gelo hibernal por desconsiderar o frio; São Francisco apazigua uma fera diante dos portais de Gubbio. O lobo de Fenris, no fim do mundo, não só devora a lua, como ao mesmo tempo, Deus-Pai Odin. Isso são exemplos proeminentes de uma determinada linguagem imagética.

No estudo da zoologia, poucos anos depois, os alunos aprendem a ver a formação física (corpórea) do lobo com suas funções vitais, considerando as relações e assim compreender a concordância entre o ser e a manifestação.

No Ensino Médio serão examinadas as características das espécies sob critérios mensuráveis e contáveis. É preciso agora exigir das imagens que surgem a qualidade do imaginativo consciente. Imagens passam então a não ser apenas percepções baseadas na natureza ou ilustrações dos encontros universais. Trata-se muito mais da compreensão imagética da expressão fisionômica do fenômeno. Com isso, estas se tornam espiritualmente transparentes, elas revelam sua substância espiritual.

**Nada mostra o desenvolvimento  
da compreensão imagética tão  
nitidamente quanto a arte.**

O lobo pode continuar servindo de exemplo para que isso possa ser acompanhado. Nele, em comparação com felinos do mesmo tamanho, a persistência é muito mais acentuada. A ênfase da expressão do seu ser está presente figurativamente na salivação gotejando de seus beijos ou no movimento bombeante da respiração em seu tórax. Mas a sua maior força está na tenacidade social acelerada do comportamento na caça. Um único lobo jamais poderia dominar facilmente um cervo adulto, uma mantilha. Nesse caso não é o grupo todo que acoisa a presa até a exaustão, porém os membros da mantilha assumem tarefas diferenciadas; enquanto uns perseguem a presa, outros esperam em determinados lugares para substituir os parceiros por meio de ataques para confundir e finalmente dominar a presa.

Numa matilha de lobos reina uma hierarquia bem definida. Cada lobo

conhece bem todos os outros membros da matilha, como também a sua própria categoria no grupo e se submete ao superior de sua categoria, o “animal alfa”. Entre os animais de categoria inferior, estes são facilmente reconhecíveis por meio de seu comportamento: ele se aproxima da categoria superior de lobo, levemente inclinado, rabo encolhido e orelhas encostadas, eles se “submetem”.

O lobo não mastiga enquanto come, porém divide os pedaços de carne com os dentes caninos em pedaços apropriados para a boca, que então devora.

O seu olfato é altamente desenvolvido. Em condições favoráveis ele pode identificar cheiros a 2,8 quilômetros de distância. Também o sentido auditivo apresenta considerável capacidade. Na floresta é capaz de ouvir à distancia de dez quilômetros e em campo aberto, 16 quilômetros. Na capacidade visual não se trata apenas da exatidão da visão, mas também é marcante o ângulo do olhar orientado para frente com 180° graus. Os típicos animais caçados pelo lobo têm, ao contrário, um ângulo orientado para a distância de mais de 300° graus. Todas as particularidades anatômicas se integram na imagem completa da manifestação fazendo todo sentido.

Lobos são postos no mundo por causa de seus aparelhos sensoriais altamente desenvolvidos. A expressão de essência imagética de cobiça encontra aqui a base fisiológica. O animal, de forma específica, está relacionado a seu entorno. Olfato, audição e visão marcam, junto com a sua mordedura, a formação delgada do crânio orientada para frente. O que no Ensino Fundamental ainda era impressão essencial percebida pela imaginação, no Ensino Médio torna-se leitura goetheana – repleta de compreensão – do livro da natureza. O estudo dos animais se transforma em zoologia como ciência, que tanto atende às exigências de critérios comprováveis e mensuráveis, quanto também à busca da vivência da compreensão das relações entre as manifestações.

Em última análise, o ser humano está em casa no mundo onde ele próprio se encontra nas manifestações – ou fenômenos – do mundo. Imagem, nesse caso, não é apenas ele, porém, ao mesmo tempo, o mundo. Compreensão resulta da congruência dos dois âmbitos de imagens.

Autor: Hartwich Schiller; ex-professor de classe na escola Rudolf Steiner, em Hamburgo, Wansbeck. Docente na Escola Superior Livre de Stuttgart; ex-membro do “Bund der Freien Waldorfschulen” e, desde 2007, secretário geral da Sociedade Antroposófica/DE.

### **Comprender a tecnologia significa desmistificá-la.**

*Muitos pais conhecem bem demais essa situação: passando com o seu filho de dois anos por uma construção. O filho aponta para um trator. Ele irradia a profunda satisfação e a grande felicidade.*

Abre-se para a criança um cosmo de tecnologia. A pá do trator carrega barro e grandes pedras. Com precisão o trator se move em direção a um caminhão. A pá gira com exatidão sobre o espaço da descarga, abre-se e despeja nele ruidosamente sua carga - ser motorista de trator deve ser uma profissão maravilhosa!

A criança nessa situação pode vivenciar quão exato funciona o mundo da tecnologia. Os processos transcorrem, entre si, com precisão. São inteligência coagulada, que domina as forças da natureza e as dirige. Isso provoca uma impressão e, em verdade, não apenas nos pequenos. Algo semelhante se apresenta quando se passa com o dedo sobre um 'touchscreen' (tela sensível ao toque) e a imagem continua exatamente da forma correspondente ao movimento do dedo.

Na linguagem dos alunos a expressão é simplesmente "rattenscharf" (exata como o rato). Trata-se do inteligente espírito inventor, buscando a perfeição e transformação profissional que nos entusiasma nas inovações técnicas.

Transcorrido um tempo sabe-se o que o aparelho é capaz de fazer, mas só poucas vezes, como funciona tecnicamente. Ele é aceito como uma coisa com a qual se lida, mas que não se entende. Nesse sentido o aparelho significa um tipo de mito moderno.

Tarefas pedagógicas.

Aparelhos tecnológicos encadeiam e controlam processos naturais. Eles substituem trabalhos manuais humanos, inclusive as ferramentas, da mesma forma como a informática automatiza muitos processos rotineiros no âmbito administrativo. Enquanto o homem desenvolve a técnica, ele determina que a natureza se manifeste como ele dita. Ele observa a natureza quando pesquisa, ele a domina quando inventa a técnica.

A diferença entre pesquisar/inventar e observar/dominar caracteriza há muitas décadas a discussão quando se trata do papel do ensino da tecnologia nas escolas. O influente pedagogo Martin Wagenschein ressaltou que os lugares de trabalho de um pesquisador e de um inventor, exteriormente, muitas vezes, não é possível distinguir, mas que, quando partem para a ação, a postura de ambos diverge.

De maneira semelhante acontece no ensino: na Física busca-se o diálogo compreensível com a natureza. O que vale é fundamentar como uma manifestação provoca a próxima. O pensar dos alunos precisa modestamente se adequar a isso que a natureza faz. Nesse gesto de escutar e observar, as suas leis se revelam. Os alunos, através disso, se relacionam com o mundo e podem, segundo as palavras de Wagenschein, vivenciá-lo como algo ordenadamente “criado”. Por meio do movimento de interesses nas aulas forma-se a compreensão, o conhecimento.

Na técnica não se trata de algo criado, porém, de algo feito. Com os conhecimentos da Física, nós nos contrapomos à natureza e deixamos que ela faça o que sabemos. Com isso impregnamos nela os nossos próprios desejos e metas.

Vale lidar de forma esperta e hábil.

Do processo de antepor resultam, como por si, tarefas na aula de técnica ou tecnologia:

I - Os alunos precisam saber distinguir em seu mundo de ações algo criado de algo feito. O material de fio de nylon foi feito, o de um fio de algodão é criado. Somente quando isso se torna consciente para eles, constroem para si uma relação de mundo adequada.

II - A partir de aparelhos técnicos é preciso novamente ser exposto o natural, para que o desempenho específico do inventor se torne consciente para os alunos.

III - Enquanto os alunos visualizam o essencial da invenção, sua relação com a técnica não permanece mais algo místico, mas será desmistificado.

IV - Ao mesmo tempo descobrem como a mente pode atuar de forma inteligente. Começam a ter percepção daquilo que como criança os fascinou mais como ambiente, como atmosfera.

## **Posicionamentos da Pedagogia Waldorf**

A pedagogia Waldorf pretende, por meio dos conteúdos do ensino, abordar de forma adequada a situação do desenvolvimento dos seus alunos. Para o aluno, o processo de compreensão do mundo que o ensino estimula deve ser concomitante ao processo de compreensão de si mesmo. Com a puberdade, em especial no 8º e 9º anos, os professores vivenciam quão fortemente os jovens articulam suas próprias opiniões, quão exatas são as posições que querem assumir em relação ao mundo em que vivem. Também gostam de usar a mente para alcançar, com o mínimo de esforço, o máximo de ação.

**Na física é buscado o diálogo sensato  
com a natureza. Importa pesquisar, fundamentar  
como um fenômeno implica no próximo.  
O pensar do aluno precisa, com toda modéstia,  
adequar-se ao que a natureza faz**

Se nessa época percebem como deve ser construída uma bomba de água, que a pressão do ar eleva a água até dez metros, então não terão apenas uma percepção técnica. Muito mais desenvolvem sua capacidade de julgar, que frequentemente aflora espontaneamente, em direção a uma aplicação inteligente. Com isso percebem como a compreensão estrutura sua própria vida interior. Isso representa um valor de desenvolvimento de formação adequado. Uma posição da pedagogia Waldorf é oferecer, exatamente no auge da puberdade, por meio do confronto com a tecnologia, uma área de desenvolvimento para a força de julgamento – isto é, partindo da “erupção do julgamento” para a formação dirigida de julgamento.

No 9º ano essa força se intensifica e os grandes temas da tecnologia na vida moderna estão em foco: comunicação e mobilidade. A época de Física do 9º ano é menos uma pesquisa de Física – mas uma aula de invenções técnicas. Como podem, por meio de uma linha telefônica, ser transmitidas diversas conversas telefônicas, como acontece na transmissão digital seriada do fax; como funciona um motor a jato de um avião? Os alunos atingem com as suas capacidades de julgamento o centro concebido pela inteligência de uma sociedade de comunicação.

Ao lado do ponto cerne da tecnologia dos 8º e 9º anos no ensino de ciências,

no ensino de tecnologia e trabalhos artesanais serão abordados outros temas técnicos. A meta principal sempre é a desmistificação do mundo vivo da técnica: à medida que os alunos desvendam técnicas básicas da civilização de acordo com as normas destes, percebem como o seu entorno é construído de maneira inventiva. Eles vivenciam algo do entusiasmo do conhecimento dos engenheiros do desenvolvimento.

### **Tarefas para a formação de professores**

A partir da postura da pedagogia Waldorf, torna-se claro que na formação de professores é necessário abordar a tematização: quais as inovações técnicas, em que grau de simplificação e como podem e devem ser abordadas com os alunos? Estas são perguntas clássicas didáticas. Atualmente, diversos projetos no âmbito do Centro de Pesquisas na Federação das Escolas Waldorf Livres tratam dessas perguntas, especialmente com vista para a tecnologia da computação.

O otimismo pelo conhecimento com o qual uma invenção técnica é alavancada é um aspecto central, também pedagógico no ensino da tecnologia e a ele outros são acrescentados. Um aparelho que eu conheço e sei utilizar, também tenho capacidade de lidar com ele apropriadamente? Eu sou capaz de lidar com ele a partir da minha experiência de vida? Como técnica e responsabilidades estão associadas? O que podemos aprender no século 21 daquilo que no século 20 penetrou sob o aspecto de técnica na vida social e política? Onde nos sobrecarregam as bênçãos da tecnologia? Também isso deve ser abordado pedagogicamente e principalmente nas aulas. Aqui, se oferece em especial a abordagem interdisciplinar.

Para poder conduzir esse processo com autoconhecimento os futuros professores precisam estar conscientes de sua própria postura: eu tenho a tendência de enxergar a orientação utilitária no processo de lidar com a natureza, sentindo especialmente como um ato de afastamento, que eu avalio como negativo?

Sou eu tão entusiasmado pela brilhante inteligência de algumas invenções a ponto de esquecer o contexto social de uma invenção?

Eu percebo as máquinas simples como tradicionalmente são usadas no artesanato como pedagogicamente “central e correto”? Caso sim, eu dou preferência à técnica romântica idealizada em lugar da técnica virtualizante da vida moderna? Qual é a minha postura como ser humano que obviamente não

pode viver sem valores, em relação ao procedimento inicialmente livre da Física e do desenvolvimento da tecnologia?

*O indivíduo precisa adquirir atitudes profissionais durante o ensino, talvez antes de mais nada conscientizar-se de posicionamentos não muito claros!*

A pedagogia Waldorf apresenta seu ensino de tal maneira que o encontro com o objeto de ensino, cuja presença especial, sua atmosfera e sua qualidade possam surgir como forte vivência. Nesse caso ela fica muito próxima à ideia de Wagenschein: nos aparelhos técnicos, trazer à luz o natural. Isso na formação de professores precisa ser exercitado em numerosos exemplos de aula.

A experiência mostra que tais “trabalhos de escavação” podem torna-se uma fonte de força no ensino. A atmosfera da aula passa a ser criativa, sem que a criatividade descambe para a especulação. Os professores precisam enxergar esse gesto duplo da tecnologia.

As características da vida moderna

A tecnologia cria cisões. Ela é sentida como fascinante ou causando estranheza, frequentemente, aceita também com pragmática indiferença. Ela é uma característica da vida moderna. Certo e errado são – exatamente como também acontece no dia a dia da pedagogia – categorias que não atendem à área de conflito na manifestação da tecnologia.

Desse ponto de vista as aqui mencionadas competências de um ensino de tecnologia exigem mais: um período escolar que na riqueza das matérias fortaleça de tal maneira os alunos que enfrentem as áreas de conflito na vida com uma personalidade repleta de força e com vontade de se expor a elas.

*Autor: Prof. Dr. Wilfried Sommer, físico, professor de EM na escola Waldorf de Kassel e docente no Seminário de Formação de Kassel. Responsável e coordenador de numerosos projetos de Física no Centro de Pesquisas em Kassel. Docente acadêmico com especialização em Métodos de Ensino Fenomenológico, na Escola Superior de Alanus.*

*Bibliografia: Martin Wagenschein: A Dimensão pedagógica da Física, Aachen/DE 1995*