

JONAS BACH JÚNIOR

**EDUCAÇÃO ECOLÓGICA POR MEIO DA ESTÉTICA
NA PEDAGOGIA WALDORF**

**CURITIBA
2007**

JONAS BACH JÚNIOR

**EDUCAÇÃO ECOLÓGICA POR MEIO DA ESTÉTICA
NA PEDAGOGIA WALDORF**

**Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Educação, Curso de Pós-Graduação,
Setor de Educação, Universidade Federal
do Paraná.**

Orientadora: Profa. Dra. Andréia A. Marin

**CURITIBA
2007**

DEDICATÓRIA

*Para minha filha Catharine Bach,
que me levou até a Pedagogia Waldorf.*

*Aos meus alunos Waldorf,
por despertarem em mim
a criança viva e sonhadora.*

AGRADECIMENTOS

*À minha Professora Orientadora
Dra. Andréia Aparecida Marin,
por ter sido o Toque de Midas deste trabalho,
com sua abertura e flexibilidade impecáveis,
e por sua positividade diante dos desafios acadêmicos.*

*Aos amáveis professores da Escola Waldorf Turmalina,
pelo respeito, apoio e reconhecimento em mais uma conquista.*

*Às famílias que verdadeiramente vivem
o espírito da Escola Waldorf Turmalina;
que em suas doações e dedicações sinceras,
e olhares que fecundam confiança mútua,
estimulam a superação de todos os desafios.*

Epígrafe

Somos nós próprios que nos afastamos da terra-mãe,
da natureza, e nos contrapomos como 'eu' ao 'mundo'.

Com efeito, por mais verdadeiro que seja que nos afastamos da natureza,
sentimos, todavia, que estamos dentro dela e a ela pertencemos.
Só pode ser a sua própria atuação que vive também em nós.

Temos de encontrar o caminho de volta a ela.

Precisamos procurar esse vestígio da natureza em nós
e então encontraremos de novo o nexo entre o eu e o mundo.

Somente podemos achar a natureza externa,
conhecendo-a em nós.
O que é igual a ela em nosso interior nos guiará.

Mas queremos descer às profundezas de nosso próprio ser para lá encontrarmos
aqueles elementos que levamos conosco quando nos separamos da natureza.

A investigação do nosso próprio ser nos deve fornecer a solução do enigma.

Temos de chegar a um ponto onde podemos constatar:
aqui não sou mais apenas 'eu';
aqui existe algo que transcende o 'eu'.

Rudolf Steiner, *Filosofia da Liberdade* (2000, p.29)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
INTRODUÇÃO DOS CAPÍTULOS I, II e III: apresentação dos fundamentos do corpo teórico	6
CAPÍTULO I. Fundamentos da Educação Ecológica e <i>diálogos</i> possíveis com a Pedagogia Waldorf	9
1.1 - As bases da Educação Ecológica e os encontros com a Pedagogia Waldorf	9
1.2 - A preservação da vida no ser humano	16
1.2.1 - O aparente do aparente	17
1.2.2 - O oculto do aparente	18
1.2.3 - O aparente do oculto	20
1.2.4 - O oculto do oculto	21
1.3 - A percepção ecológica na pedagogia Waldorf: a fenomenologia de Goethe e a teoria dos sentidos de Steiner aplicados à Educação Ecológica.....	25
1.3.1 - Percepção e pensamento	25
1.3.2 - Teoria dos Sentidos de Steiner	28
1.3.3 - Percepção pelo método de Goethe	30
1.3.4 - Percepção ambiental na Pedagogia Waldorf	33
1.4 - Síntese do primeiro capítulo: a Pedagogia Waldorf, em seus princípios, se aproxima da Educação Ecológica	39
CAPÍTULO II. A dimensão estética na Pedagogia Waldorf e na Educação Ecológica	45
2.1 - A necessária formação ética e a dimensão estética na Pedagogia Waldorf	45
2.2 - As bases da educação estética	49
2.2.1 - Unidade entre o ser e o mundo	53
2.2.2 - A experiência estética na Pedagogia Waldorf	54
2.3 - O lugar da dimensão poética na Pedagogia Waldorf	64
2.3.1 - A imaginação	66
2.3.2 - A fantasia	69
2.3.3 - O ciclo e a permanência das imagens	73
2.3.3.1 - O ciclo solar	74
2.3.3.2 - O ciclo lunar	76
2.3.3.3 - O ciclo terrestre	77
2.4 - O pensamento de Steiner com relação ao desenvolvimento humano e à afetividade	78

2.4.1 - O desenvolvimento humano sob a perspectiva da Pedagogia Waldorf	79
2.4.1.1 - Desenvolvimento biológico, psicológico e espiritual.....	79
2.4.1.2 - Filogenia e ontogenia	84
2.4.1.3 - Desenvolvimento do corpo vital no segundo setênio e a estética	86
2.4.2 - A psicologia antroposófica e as questões da afetividade	90
2.4.2.1 - Psicologia antroposófica: o ser humano trimembrado	90
2.4.2.2 - A afetividade e a prática pedagógica	96
2.4.2.3 - Sentimento e moral	99
2.5 - Síntese das idéias desenvolvidas no Capítulo II	101
CAPÍTULO III. A pesquisa sobre a práxis pedagógica em uma Escola Waldorf	111
3.1 - Delineamento geral da pesquisa	111
3.1.1 - Contexto	111
3.1.2 - Natureza da pesquisa e nível de interação do pesquisador	112
3.1.3 - Instrumentos de coleta de dados	113
3.1.4 - Procedimentos detalhados da pesquisa	114
3.1.5 - Tratamento de dados	115
3.1.6 - Foco temático da análise	117
3.1.7 - Fundamento teórico-metodológico da análise do fenômeno	118
3.1.8 - Observação fenomenológica da imagem no processo pedagógico Waldorf	119
3.2 - Apresentação e discussão da realidade estudada	123
3.2.1 - A espiritualização e a materialização da imagem	124
3.3 – Educação estética e educação ecológica: a relação entre o imaginário e a percepção ecológica na Pedagogia Waldorf	127
3.3.1 - O impulso inicial da Pedagogia Waldorf no ensino fundamental e a percepção ecológica	143
3.3.2 - O imaginário, a alfabetização Waldorf e a relação com a natureza	149
3.3.3 - Tonalização dos atores para uma relação do imaginário com a educação ecológica ambiental	153
3.3.4 - Exemplos de aplicação pedagógica do imaginário para a educação ecológica ambiental, social e mental	156
3.4 – Autonomia da imaginação como imunidade de uma ecologia mental	161
3.5 - Uma singularidade dos dados: As imagens de cunho moral – O Anjo Azul	167
3.5.1 - Circunstâncias	169
3.5.2 - O simbólico no imaginário do Anjo Azul	174
3.5.3 - Procedimentos pedagógicos complementares	176
3.5.4 - O efeito moral das imagens	177
3.5.5 - A reincidência metamorfoseada	178
3.5.6 - Síntese da discussão sobre o estudo de caso	178
3.6 – A relação afetiva com o imaginário na práxis Waldorf	180
3.6.1 – A redução da experiência concreta e os limites da educação ecológica na Pedagogia Waldorf	187

3.7 – A mediação do professor entre o real e a experiência estética imaginativa	189
3.8 – A estética goethenística aplicada às artes plásticas na pedagogia e a percepção ecológica	197
4.1 - Considerações finais	205
4.1.1 - O imaginário e a tonalização do sujeito na educação ecológica ambiental, social e individual	205
4.1.2 – Educação estética e percepção ecológica	206
4.1.3 – Experiência estética e educação ecológica	208
4.1.4 – Conquistas e limites da Pedagogia Waldorf	211
4.2 – Apontamentos finais	213
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
GLOSSÁRIO	225
ANEXO	231
APÊNDICE	239

LISTA DE FIGURAS – ARQUIVOS GRAVADOS EM CD-ROM

FIG. 1 (p.51): representação gráfica de um aluno no caderno de desenho, com o giz de cera, aplicando predominantemente o encontro de cores no lugar do contorno.

FIG. 2 (p.111): vista da sala de aula a partir da parede dos fundos. O quadro-negro está com as folhas laterais abertas, contendo o texto na parte central, e duas ilustrações.

FIG. 3 (p.111): vista da sala de aula a partir do quadro-negro. O fundo da sala possui a porta, a mesa de época, um armário comum e o armário dos trabalhos de aquarela.

FIG. 4 (p.111): vista da lateral esquerda da sala de aula, com exposição dos trabalhos dos alunos. Neste caso, há um estudo goetheanístico da cor laranja.

FIG. 5 (p.111): vista da lateral direita da sala de aula. Duas janelas dão visão ao pátio, horta e cancha da escola.

FIG. 6 (p.111): à direita o prédio das salas de 1º e 2º ano e à esquerda o prédio das salas de 3º e 4º ano.

FIG. 7 (p.111): à direita o gramado utilizado para a aula de jogos e pátio do recreio e à esquerda a cancha de areia e o brinquedo de madeira.

FIG. 8 (p.111): a horta da escola com o plantio de trigo, brócolis, couve e alface realizado pelos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

FIG. 9 (p.111): os prédios do maternal e jardim da escola, vistos a partir do portão de entrada.

FIG. 10 (p.198): representação gráfica de um aluno em folha A3, com o giz de cera, aplicando predominantemente o encontro de cores no lugar do contorno.

FIG. 11 (p.198): pintura de aquarela em folha A3 realizada por um aluno.

FIG. 12 (p.198): pintura de aquarela em folha A3 realizada por um aluno.

FIG. 13: desenho de lousa do professor. O quadro-negro está fechado. O desenho refere-se à época de ensino das sementes, plantas e árvores.

FIG. 14: desenho de lousa do professor. O quadro-negro está aberto. O desenho refere-se às imagens da história narrada durante o momento afetivo-estético da aula.

FIG. 15: mesa de época vista em detalhes. Os objetos dispostos referem-se ao tema da época de ensino. Nesse caso, as sementes.

RESUMO

Este estudo aborda a perspectiva da educação ecológica, na Pedagogia Waldorf, por meio da experiência estética explorada em sala de aula. Ampliando os conceitos de ecologia, aproveitamos os conceitos de Guattari das três ecologias (ambiental, social e individual) para embasar toda a dissertação, evidenciando que a crise ecológica não é apenas um problema da relação ser humano e natureza, mas também do ser humano com o outro e consigo mesmo. Apresentamos, também, a estrutura social na qual estão inseridas as escolas Waldorf, como iniciativas que incorporam novos paradigmas das instituições sociais e sua relevância para a prática pedagógica como um todo, inclusive para as questões ecológicas. O foco do presente estudo recai sobre a percepção ecológica, ou seja, a qualidade da relação do ser humano com a vida, com o entorno, com o próximo, com a própria existência, pois o homem depende do grau qualitativo de sua percepção, da sensibilidade com a qual ele apreende e interage com o ambiente e a coletividade. A teoria estética que fundamenta a Pedagogia Waldorf é revisada e comparada a outros filósofos fenomenólogos – Dufrenne, Quintás - que trataram do mesmo tema. A perspectiva estética da educação é abordada como imprescindível para sensibilização do ser humano e como formadora das bases da relação do ser humano com ambiente, com o social e com a subjetividade. Para isso, a imagem, a imaginação e a fantasia ganham um tratamento diferenciado, pois são os elementos que trabalham como tonalizadores do sujeito, como dinamizadores da vida psíquica humana. Por ser a Pedagogia Waldorf completamente específica, foi necessário descrever em pormenores procedimentos práticos desta metodologia para melhor compreensão dos fundamentos teóricos e da concretude prática. Para isso, também abordamos a teoria antroposófica elaborada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, que estrutura esta pedagogia fenomenológica, holística e sistêmica. Descrevemos a imagem de ser humano sob a cosmovisão antroposófica, apontando como ela serviu de base para a educação Waldorf, sua relação com a estética e a educação ecológica nas três instâncias. Finalizamos o estudo com reflexões e análises de uma pesquisa empírica dentro de uma escola Waldorf, onde a aula, as circunstâncias do grupo de alunos, o trabalho docente, as narrativas e as imagens são descritos com o intuito de elucidar o caráter ecológico ambiental, social e individual desta pedagogia e sua fundamentação estética, dialogando assim com as reflexões desenvolvidas a partir da pesquisa teórica.

Palavras-chave: educação ecológica, educação estética, Pedagogia Waldorf, percepção ecológica, Rudolf Steiner

ABSTRACT

This dissertation explores the Waldorf Pedagogy potential to the ecologic education by the esthetic experience in the classroom. Enlarging the conceptions about ecology, it takes Guattari's concepts about the three ecologies (environmental, social and individual) to found the whole dissertation, and evidence that the ecologic crisis is not only a problem between the human being and the nature, but either between the human beings and the others and himself. It presents, too, the social structure which the Waldorf schools are involved, as leading actions which incorporate new paradigms of social institutions, and its value to the pedagogic practice as whole and the ecologic questions. The central point of this study is the environmental perception, or the human being's relationship quality with life, with existence, because the Man depends on his perception quality and on his sensibility about absorbing, transforming and reacting to the world. The esthetic theory which founds the Waldorf Pedagogy is revised and compared with others phenomenologic philosophers who worked with the theme. The esthetic perspective of education is approached as indispensable to the human being's sensibilization and as founder of the relationship of the human being with the environment, with the social space and with his own subjectivity. Then, the image, the imagination and the phantasy receive a different treatment here, because they are who dynamize the human psiquic life and who tone the subject. The Waldorf Pedagogy is so different when compared with the usual pedagogies, so it describes the practical procedures in details for a better understanding of the theory. It approaches, either, the anthroposophic theory created by the Austrian philosopher, Rudolf Steiner, and its foundments which base this holistic, systemic and phenomenological education methodology. It describes the human being's image in the anthroposophical world view, how it works in the Waldorf education, its relation with the esthetic and the ecologic education. It ends with reflexions about an empiric research in a Waldorf school, where the class, the group of students, the teacher's work, the tales, the images, are approached by the phenomenology to evidence the environmental, social and individual ecologic mark of this education methodology.

Key-words: ecologic education, aesthetic education, Waldorf Pedagogy, ecologic perception

INTRODUÇÃO

Trabalhar por um futuro em que exista uma relação viável e coerente entre o ser humano e o meio ambiente é a proposta atual de qualquer educação congruente com a existência da vida. Considerando as ameaças de escassez de acesso aos principais bens naturais que mantêm a vida, a violência urbana como fator de dissociação social, os índices de exclusão social (por meio do aumento da pobreza e preconceitos de raça, credo, etnia, gênero, entre outras) e as crises de âmbito político e econômico, percebemos a necessidade de uma preocupação mais intensa com o devir humano.

As atuais iniciativas pedagógicas que pretendem desviar-se da tendência de uma ecologia superficial devem educar o indivíduo para que este se torne plenamente consciente de sua relação com o ambiente (natural e social), viabilizando um processo de desenvolvimento sensível que ofereça parâmetros para atitudes éticas no decurso existencial. A questão da insustentabilidade do modelo econômico e social atuais exige mudanças profundas nos modelos de desenvolvimento, nos hábitos e comportamentos dos indivíduos. Uma ecologia superficial concentra seu interesse num controle e gestão do ambiente natural, enquanto que o movimento da ecologia, com fundamentos éticos, amplia a responsabilidade humana para o ecossistema planetário.

Este estudo aborda a perspectiva holística da educação ecológica - que enfoca de modo interdisciplinar a relação entre o ser humano, a sociedade, a natureza e o universo – inserida no embasamento teórico e na práxis da Pedagogia Waldorf, em seu teor holístico, ecologicamente sustentável e de amplitude sistêmica. A Pedagogia Waldorf foi fundada em 1919, na cidade de Stuttgart, Alemanha, pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861 – 1925). O embasamento teórico Waldorf tem como alicerce a Antroposofia - um campo do conhecimento sobre o ser humano, a natureza e o universo - criada por Steiner no início do século XX. O arcabouço antroposófico reúne influências da filosofia contemporânea - Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich Nietzsche (1844-1900) -, Goetheanismo (teoria científica de Johann Wolfgang von

Goethe), Teosofia (cosmovisão oriental sobre o ser humano) e Cristologia (conhecimentos do cristianismo esotérico). Steiner tornou-se conhecido em toda Europa com suas atividades de conferencista e, por meio da Antroposofia, criou novas linhas de trabalho em áreas como Agricultura, Arte, Educação, Medicina e Pedagogia Curativa, entre outras (HEMLEBEN, 1989, p. 41; 65; 80; 87; 100; 126; 132; 138)

Hutchison (2000, p. 59) ressalta que “a visão holística da educação [...] apresenta uma visão ecológica do mundo [...] os fenômenos na natureza são vistos como interligados em um universo interdependente”. O autor aponta que a Pedagogia Waldorf, dentro da tradição holística, encontra suas raízes em uma explicação interpretativa detalhada do desenvolvimento na infância, relacionada à cosmologia do mundo emergente na criança. A filosofia holística trabalha, em sua essência, com a noção de espiritualidade, mas sem implicações dogmáticas ou religiosas. O termo remete à busca do ser humano por significado e finalidade no mundo: “os educadores holísticos consideram busca como sendo tanto internamente dirigida pela criança como externamente dirigida pelo professor e currículo” (HUTCHISON, 1996, p. 60).

Neste texto, preferimos adotar a terminologia educação ecológica no lugar de educação ambiental. Apesar desta última já ser definida, no meio acadêmico, com a inserção dos aspectos sociais nas questões ambientais, no senso comum ela nos remete, ainda, apenas à relação ser humano e natureza, desconsiderando que o ambiental não é só o selvagem, ou o campo, o ambiente rural, mas também o urbano, o social. O termo educação ecológica, aqui empregado, inclui as dimensões do sutil humano - a espiritualidade, a ética, a sensibilização, o imaginário - e a sua relação com os entornos - natureza, cidade, campo - e com o outro, o meio social. Os três registros ecológicos - mental, social e ambiental - formam um todo onde cada um está interligado com o outro, numa relação de dependência mútua, recíproca, onde a ação em um destes âmbitos repercute simultaneamente no outro. Compreender a ecologia nessa forma tríplice coaduna com os pressupostos da Pedagogia Waldorf e amplia profundamente o entendimento da questão complexa da relação do ser humano com o entorno, com o semelhante e consigo próprio.

A crise ecológica é uma crise do mundo, deve ser considerada sob a perspectiva da complexidade ambiental. Os problemas que culminam em ameaça ao futuro da humanidade exigem a realização de propostas educativas transformadoras da

sociedade, para se construir um novo saber, uma nova racionalidade, como coloca Leff (2002, p.196). O reclame por profundas mudanças eclodiu com o movimento ambientalista e ganhou voz pública e política somente a partir da década de 70, com as conferências sobre o Meio Ambiente de Estocolmo (1972) e Tblisi (1975) (DIAS, 2000, p. 79; 82). Essas mudanças exigem, no entanto, uma reconstrução dos significados da educação.

A educação não deve se reduzir à transmissão de informações ou se restringir à construção de conhecimento para chegar a compreensão; o processo passa pelo sentir e pelo simbolizar: “[...] ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida” (DUARTE Jr, 1988, p. 32). O significado do mundo e das coisas possui duas dimensões, a sentida (vivida) e a simbolizada (refletida). A educação estética trabalha focalizando o sentir, a base para a compreensão: “[...] a experiência básica que temos do mundo é emocional, ou seja, é sentida, antes de ser compreendida” (DUARTE Jr, 1988, p. 33).

A Pedagogia Waldorf é apontada por alguns autores – David Hutchison, Moacir Gadotti - como uma das respostas a esta necessidade de mudança na educação e na sociedade; ela foi idealizada por Steiner, exatamente por este motivo. O presente trabalho partiu, portanto, de uma preocupação em evidenciar aspectos da relação entre a Pedagogia Waldorf e a educação ecológica, principalmente no que elas tem em comum no que diz respeito à adoção da fundamentação estética. Nesse sentido, partimos das seguintes questões:

- Quais são as características da Pedagogia Waldorf que viabilizam as metas da educação ecológica?

- Como o fundamento da Educação Estética, aplicado nesta pedagogia, colabora para a percepção ecológica dos alunos?

- Apesar de holística e idealizada para ser um centro de transformação da sociedade, quais são as conquistas e os limites da Pedagogia Waldorf em sua aplicação prática no século XXI, quanto aos seus objetivos educativos ecológicos?

Para conseguir desenvolver um campo reflexivo e caminhos metodológicos que pudessem atender a essas questões iniciais, detalhamos nossas expectativas a partir de um objetivo geral que era estudar as afinidades entre as propostas holísticas da Pedagogia Waldorf, principalmente na sua abordagem à educação estética e à

educação ecológica, e analisar as implicações práticas dos seus fundamentos teóricos na vivência dos alunos. Desse objetivo geral desdobraram-se os seguintes objetivos específicos:

- Evidenciar os fundamentos da educação estética e do imaginário nos pressupostos teóricos e na práxis da Pedagogia Waldorf, e analisar sua possível influência na percepção ecológica dos alunos;

- Descrever a práxis da Pedagogia Waldorf na vivência dos alunos da 1ª e 2ª série do ensino fundamental, a fim de elucidar quais elementos dessa práxis oportunizam ou refletem os pressupostos da educação ecológica;

- Desenvolver uma discussão sobre as conquistas e os possíveis limites da Pedagogia Waldorf em sua aplicação prática no século XXI, especialmente no que diz respeito à Educação Ecológica.

O trabalho foi desenvolvido em dois momentos diferenciados: uma pesquisa teórica em que se buscou estabelecer um diálogo entre pensadores que tratam da questão estética, da educação ecológica e as reflexões desenvolvidas nas principais obras de Rudolf Steiner; uma pesquisa empírica em uma escola que adota a Pedagogia Waldorf a fim de enriquecer as reflexões geradas com ilustrações da práxis pedagógica e introduzir dados sobre os quais se pudesse fazer uma análise avaliativa da contribuição dessa práxis para a formação da percepção ecológica dos educandos.

A relevância do estudo teórico deve-se à fundamentação estética e sua relação com a educação ecológica ambiental, destacando o papel fundamental de uma atividade pedagógica sensibilizante para a formação ética do sujeito. Por tratar de um movimento pedagógico em expansão no mundo todo, com procedimentos pedagógicos completamente diferenciados, fundamentados em uma teoria complexa cujo teor é, ainda pouco difundido no meio acadêmico, este estudo tem sua relevância social e científica pois destina-se à reflexão de todos os educadores sobre suas práticas. As conquistas da Pedagogia Waldorf, em seu caminho *sui generis*, são base para profundas reflexões em todas as pedagogias.

A apresentação desses caminhos reflexivos está feita nesse trabalho dissertativo a partir de uma estrutura lógica, onde temas centrais e conexos estão organizados em quatro capítulos. No Capítulo I, são apresentados conceitos e caracterizações de educação ecológica e seus fundamentos teóricos, já introduzindo algumas conexões

com o pensamento de Steiner. A fundamentação estética que perpassa tanto a Pedagogia Waldorf quanto a educação ecológica é apresentada no Capítulo II. O Capítulo III é resultado da pesquisa teórica que possibilitou um mergulho nas obras de Steiner e representa a organização da teoria Waldorf, que já vinha sendo apresentada pontualmente nos capítulos anteriores, no âmbito do tema central de nossas discussões. Esse capítulo abriga ainda alguns “diálogos” entre os pensamentos de Steiner e outros teóricos da educação, sempre focados em aspectos que se relacionam direta ou indiretamente com educação ecológica. Esses três primeiros capítulos são precedidos de uma apresentação sobre o delineamento da pesquisa teórica, onde são apresentados os principais pensadores citados no desenvolvimento dos temas e são finalizados com uma síntese integradora das reflexões desenvolvidas nessa formulação do corpo teórico do trabalho. Por fim, os detalhamentos do delineamento da pesquisa sobre a práxis pedagógica em situação concreta, os resultados obtidos e as discussões desses dados à luz do corpo teórico desenvolvido são apresentados no Capítulo IV. Seguem as considerações finais, como síntese do trabalho e considerações sobre seus possíveis significados para o desenvolvimento de novas perspectivas para a educação ecológica.

INTRODUÇÃO DOS CAPÍTULOS I, II e III: APRESENTAÇÃO DOS FUNDAMENTOS DO CORPO TEÓRICO ⁶

Por meio da identificação de categorias comuns entre a teoria de Rudolf Steiner e outros autores - como Gaston Bachelard, Mikel Dufrenne, Johann Wolfgang Goethe, Félix Guattari e Enrique Leff - serão expostas e analisadas as similitudes das abordagens sobre estética, arte, educação e meio ambiente.

Entre os diversos temas estudados, aprofundados e analisados pelos autores citados acima, a dissertação traz discussões sobre elementos fundamentais da educação do ser humano, presentes direta ou indiretamente no pensamento de Steiner, como: estética, imagem, linguagem, meio ambiente, ética, natureza, pensamento, percepção, sentimento e vontade. O foco teórico permanece em Steiner, pois justamente todos os temas já são mencionados por este autor, enquanto os demais autores serão inseridos conforme a relação direta de seus trabalhos com o elemento em discussão.

O trabalho representa uma oportunidade de relacionar a teoria de Steiner, pouco difundida no meio acadêmico, com obras e autores já consagrados no círculo científico. O referencial teórico específico está centrado na filosofia estética. Para discutir a questão estética na Pedagogia Waldorf, foram utilizados, além das obras de Steiner, os seguintes autores: Johann Wolfgang Goethe, Mikel Dufrenne, Antonio Lopes Quintás e João Francisco Duarte Jr.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ECOLÓGICA E DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM A PEDAGOGIA WALDORF

**As bases da Educação Ecológica
e os encontros com a Pedagogia Waldorf**

A preservação da vida no ser humano

**A percepção ecológica na Pedagogia Waldorf:
a fenomenologia de Goethe e a teoria dos sentidos de Steiner
aplicados à Educação Ecológica**

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ECOLÓGICA E *DIÁLOGOS* POSSÍVEIS COM A PEDAGOGIA WALDORF

Neste capítulo, apresentamos um detalhamento dos conceitos e caracterizações da educação ecológica e seus fundamentos teóricos. Nesse contexto, introduzimos algumas conexões com o pensamento de Steiner, já objetivando uma aproximação entre Pedagogia Waldorf e a educação ecológica, que culminará numa síntese das evidências de similitudes e sobreposições dos princípios e práticas das duas idéias pedagógicas.

1.1 – As bases da Educação Ecológica e os encontros com a Pedagogia Waldorf

A estrutura curricular, o conteúdo pedagógico, a metodologia e o organograma administrativo da Pedagogia Waldorf são completamente diferenciados das formas pedagógicas convencionais, porque tudo foi planejado para superar o modelo econômico, político, cultural e social que a Europa vivia no século XIX e que repercutiu até os dias de hoje. Para Steiner, a fonte dos problemas que a sociedade humana vivencia como crise ambiental, crise social e crise individual, está no materialismo científico¹ que predomina no pensamento humano até a atualidade e que estrutura a administração política, social, cultural e econômica da sociedade.

A preocupação sobre o futuro das relações humanas com a Natureza, o Universo e a sociedade, presente nos fundamentos da Pedagogia Waldorf, surgiu muito antes das questões ecológicas terem se tornado debate político e a educação ecológica ter sido normatizada. As questões ecológicas já faziam parte dos planos pedagógicos de Steiner, mesmo sem um movimento social para debate. A educação ecológica tem um processo de surgimento e inserção na sociedade no século XX decorrente da

1 - Para Steiner, o materialismo científico nasce a partir do século XV, quando a humanidade desenvolve uma consciência intelectualizada da realidade que a afastou do espírito. Ele sempre enfatizou a necessidade da humanidade de passar pelo desenvolvimento de um pensar materialista, porém, também ressaltou a extrema importância da superação dessa qualidade de pensar. Steiner destacou o papel de Goethe nessa superação; para ele, a forma científica do pensamento goetheanístico é uma transcendência ao materialismo científico.

necessidade de profundas mudanças nos paradigmas que movem a sociedade.

O poder dominante esperou o movimento ecológico ganhar voz pública e política em meados da década de 60, para daí formular diretrizes políticas para o mundo todo sobre planos de educação ambiental em conferências internacionais. Enquanto a civilização mantinha-se orgulhosa de suas conquistas tecnológicas e industriais no século XIX, obstinada em manter seu insustentável modelo econômico e social, seduzida pela exploração inescrupulosa dos bens naturais e indiferente às injustiças sociais, o movimento pedagógico Waldorf nasceu da Antroposofia como resposta às incongruências de um modelo econômico e social inviável a longo prazo, como opção educativa com ampla perspectiva sobre o desenvolvimento humano e como chave para o caminho da liberdade.

Os pressupostos da educação ecológica não se limitam ao conteúdo no currículo Waldorf. Não é uma questão de sua inserção como tema transversal, ou não, porque a interdisciplinariedade e a interdependência já são os pilares da teoria antroposófica. A tendência do movimento ecológico de reduzir-se a mero preservacionismo e protecionismo ambiental não são muros onde a Pedagogia Waldorf esbarra e retrocede, porque a abrangência da educação ecológica neste constructo teórico-metodológico vai desde os alicerces teóricos e epistemológicos, até as questões práticas em como administrar a escola, ou seja, é sempre do ponto de vista da complexidade que esta pedagogia foi planejada.

A abrangência da educação ecológica inserida na Pedagogia Waldorf vai além da crise ecológica como tema transversal ou transdisciplinar, como conteúdo de ensino de caráter informativo ou até reflexivo, ou como disciplina a parte. A questão ecológica é abarcada por toda a cosmovisão antroposófica que está por trás de cada concepção pedagógica, passando: pela centralização da metodologia de ensino na estética durante o segundo setênio; pela visão sobre o que é o ser humano em sua constituição física, anímica e espiritual; pela relação próxima entre professor, aluno e familiares; pela liberdade da educação garantida pela estrutura trimembrada da escola, um dos pilares da teoria social de Steiner; e pela forma que se administra uma escola Waldorf, em sua maioria, por associações entre pais e professores, dentro da trimembração do organismo social, estrutura elaborada na teoria antroposófica para iniciativas sociais.

Os anseios ecológicos antroposóficos, que fundamentam a Pedagogia Waldorf, aproximam-se da definição de Guattari de ecosofia, uma articulação ético-política da educação sobre o meio ambiente, o meio social e a individualidade humana:

Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo ecosofia – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões (GUATTARI, 1995, p.8).

Numa escola Waldorf, a ecologia se dá nas esferas mental, social e ambiental, ela se estabelece “sob a égide ético-estética de uma ecosofia” (GUATTARI, 1995, p. 23), porque nela as práticas sociais e individuais estão recompostas a partir de uma cosmovisão espiritual que se coloca contra a tendência da humanidade de corromper sua relação com o social, com a psique e com a natureza. Justamente por considerar essas questões em conjunto, a Pedagogia Waldorf desvia-se da passividade fatalista dos indivíduos e poderes e não se posiciona na aceitação das evoluções negativas catastróficas. A espiritualidade aqui referida remete-se a uma dimensão do profundo humano, uma nova experiência e vivência do ser adequadas a este momento, à nossa época: é “o vislumbrar de uma nova ordem, capaz de ordenar o caos que se instalou. Trata-se aqui de uma experiência de sentido novo, e não de um saber codificado” (BOFF, 2003, p. 36).

A crise ecológica é uma ameaça à nossa casa maior, a Terra, mas habitamos outras ‘casas’ também: habitamos na sociedade, nossa casa coletiva e habitamos em nós mesmos. Ou seja, é destes três pontos de vista que a educação ecológica parte; ‘oikos’ é casa em grego, educação para a compreensão das nossas casas, habitações. Não é só a casa Terra que está sob a ameaça dos processos de devastação, na essência, a mesma racionalidade técnica que aniquila os bens naturais renováveis ou não, também compromete a estrutura do meio social por meio de um incentivo ao individualismo exclusivista que corrói as relações de comunidade e solidariedade; e também manipula a mentalidade humana com a produção formatada de subjetividade coletiva da mídia, incutindo em grupos humanos a tendência de “desenvolver suas próprias distâncias de singularização com relação à subjetividade normalizada” (GUATTARI, 1995, p. 14). Esta racionalidade técnica e instrumental fomenta novas problemáticas ecológicas ao estabelecer uma ruptura com a cadeia transgeracional

biológica, ao promover uma dissolução nos processos sociológicos e ao esvaziar as referências da subjetividade.

Guattari (1992, p. 173) enfatiza que consciência ecológica não deve restringir-se aos fatores ambientais, mas inserir também as “devastações ecológicas no campo social e no domínio mental. Sem transformações das mentalidades e dos hábitos coletivos haverá apenas medidas ilusórias relativas ao meio material”. A educação ecológica mental cuida do sujeito, valoriza a individualidade com conotação ética, abarca a dimensão da espiritualidade, olha para nossas moradias anímicas.

A ecosofia mental, por sua vez, será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma (fantasma inconsciente), com o tempo que passa, com os “mistérios” da vida e da morte. Ela será levada a procurar antídotos para a uniformização midiática e telemática, os conformismos das modas, as manipulações da opinião pela publicidade, pelas sondagens, etc. Sua maneira de operar aproximar-se-á mais daquela do artista do que a dos profissionais “psi”, sempre assombrados por um ideal caduco da cientificidade (GUATTARI, 1995, p.16).

As ameaças à casa individual, nossa morada psíquica, envolvem concepções mecânicas e materialistas da vida que, disseminadas até nas ciências humanas e sociais, esvaziam o sentido de existir, desviam o humano do pensamento complexo que, segundo Morin (2005, p.18), “dá novamente sentido às palavras perdidas e esvaziadas nas ciências, inclusive cognitivas: alma, espírito, pensamento”.

O pensamento antroposófico aplicado à Pedagogia Waldorf, por sempre incluir as dimensões afetivas e volitivas no desenvolvimento infantil, por impregnar de alma o ensino e por ampliar a visão das relações humanas sob um enfoque espiritual, não reduz a vida à aplicação de equações, às considerações unilaterais do que é somente sensorial; não delimita a existência ao escrutínio do intelecto uniformizante, absolutista e parcial. Para Steiner (2004^b, p. 64), o intelecto é a faculdade humana que separa as coisas para daí extrair um entendimento, porém, a realidade é a unidade. Ao fragmentar o conhecimento, o intelecto cria uma pluralidade artificial, afastando-se do real. É papel da razão entrelaçar os conceitos criados pelo intelecto, unir o que este separou: “a razão reconduz à realidade.” Atualmente emprega-se o termo racionalidade econômica ou razão instrumental para a capacidade unilateral da mente humana de apreender o real, nos termos de Steiner, ligadas ao intelecto. Na educação Waldorf, razão e sensibilidade desenvolvem-se lado a lado. De acordo com Morin (2005, p. 121), “a vida humana necessita da verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário”. Ao

principalizar a educação estética durante o segundo setênio na Pedagogia Waldorf, Steiner visava embasar o ser humano com parâmetros ético-estéticos, o que aproxima seu pensamento dos princípios da educação ecológica, conforme vemos na citação de Guattari:

Tudo se passa como se um superego cientista exigisse reificar as entidades psíquicas e impusesse que só fossem apreendidas através de coordenadas extrínsecas. Em tais condições, não é de se espantar que as ciências humanas e as ciências sociais tenham se condenado por si mesmas a deixar escapar as dimensões intrinsecamente evolutivas, criativas e autopoicionantes dos processos de subjetivação. O que quer que seja, parece-me urgente desfazer-se de todas as referências e metáforas cientistas para forjar novos paradigmas que serão, de preferência, de inspiração, ético-estéticas (GUATTARI, 1995, p.18).

A Antroposofia é, em si, uma fonte de um novo paradigma humano que não admite o ufanismo do discurso tão somente, mas que faz dos seus ideais direção contínua de sua prática cotidiana. Como campo do conhecimento humano, a Antroposofia é uma inspiração ético-estética que unifica as suas bases filosóficas com seus princípios epistemológicos e reflexivos, com as dimensões científicas a partir da própria metodologia das ciências naturais, com as dimensões artísticas como elo substancial fenomênico com o supra-sensível e com as dimensões religiosas como centro de renovação dos mistérios arcaicos da humanidade.

De acordo com Leff (2002, p.196), “a complexidade ambiental implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas, para se construir um novo saber, uma nova racionalidade”. Tudo o que foi separado e compartimentado em gavetas da especialização do conhecimento, na Antroposofia encontra-se num mesmo baú epistemológico que concebe a realidade nos seus aspectos espirituais, anímicos, físicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, éticos, estéticos, morais, mitológicos, históricos, econômicos, cósmicos. É esta visão de conjunto que estrutura a proposta de recomposição das práticas individuais e sociais que forma o caráter das iniciativas sociais antroposóficas. Esta cosmovisão integral da realidade é o escudo para contrapor a tendência fragmentadora de muitas correntes do conhecimento; a educação Waldorf quer um ser humano com a visão do todo, com um pensamento orgânico capaz de compreender Gaia, o organismo vivo que é o planeta Terra.

As relações da humanidade com o socius, com a psique e com a “natureza” tendem, com efeito, a se deteriorar cada vez mais, não só em razão de nocividades e poluições objetivas mas também pela existência de fato de um desconhecimento e de uma passividade fatalista dos indivíduos e dos poderes com relação a essas questões consideradas em seu conjunto. Catastróficas ou não, as evoluções negativas são aceitas tais como são (GUATTARI, 1995, p. 23).

O ponto nevrálgico da Pedagogia Waldorf centra-se na estética que impregna toda a fundamentação do ensino e na liberdade pedagógica do professor, em sua instância criadora, inventiva e no seu poder de escolha para o que vai ser ensinado e como vai sê-lo. Não há cartilhas, nem livros didáticos Waldorf; o caderno do aluno é sem pauta, folha branca, aberto a toda produção de conhecimento do próprio educando, onde reina a autonomia por excelência, o respeito íntegro à individualidade de cada ser, o ilimitado da fantasia docente que verte-se dos enigmas da liberdade humana. A estética, que permeia toda a alma dessa pedagogia, que é seu sangue e lhe fornece toda a vitalidade para que busque suas aspirações, tem implicações ético-políticas, pois como afirma Guattari (1992, p. 137), “quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, [...] em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos”. Essa escolha ética não emana de um código de lei, está dentro do movimento de criação.

Ensinar exige reconhecimento e a assunção da própria identidade cultural. Assim, o professor posiciona-se perante o mundo, defende uma ideologia, assume um lugar político. A questão da identidade cultural está ligada à assunção de nós por nós mesmos; no verbo assumir, o objeto pode ser o próprio sujeito que se assume (FREIRE, 1996, p. 42). Realizar uma iniciativa antropológica é estar imbuído de uma cosmovisão espiritual que reconhece os limites da ciência natural em vasculhar os mistérios da entidade humana e, por isso, percebe que os problemas enfrentados atualmente como crises ecológicas têm sua raiz no modo de pensar o mundo: “a cosmovisão orientada pela ciência natural adveio simultaneamente com o capitalismo e com a técnica cultural moderna” (STEINER, 1986, p. 15). A formulação da cosmovisão antropológica, fundada pouco antes da Primeira Guerra Mundial, foi o resultado de um processo de pelo menos 20 anos que Steiner passou durante sua juventude, a partir de 1882, período no qual ele mergulhou nos estudos filosóficos dos idealistas alemães (Fichte, Hegel, Kant, Schelling), estudou na Universidade de Viena, doutorou-se em Rostock, encontrou-se com Friedrich Nietzsche, foi convidado a compilar a obra

científica de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) para o Arquivo-Goethe; neste mesmo período, Steiner integrou a Sociedade Teosófica, que serviu como plataforma naquela época, para suas palestras sobre assuntos espirituais, pois este assunto não encontrava aceitação em outros círculos sociais naquela época. Ele não negou a ciência, mas afirmava, já então, dos limites impostos por seus métodos ao tentar edificar o conhecimento como quem coloca tijolo sobre tijolo. Tampouco Steiner deixou a questão espiritual para o nicho religioso, ele colocou espírito como matéria e matéria como espírito.

Se Steiner parece, às vezes, desnecessariamente duro com os cientistas contemporâneos e seus dogmas, é para lembrar as práticas sintomáticas e a retórica extremista que um dissidente como ele tinha de suportar. Steiner não negou a enormidade da tarefa científica, nem sua grandeza, mas ele se recusava a ser intimidado pela imagem de um papel de “edifício” para a mente, meramente instrumental, imaginando desde o início que isso simplesmente não caracterizava o processo do conhecimento (WELBURN, 2005, p. 76)

Assim, a Antroposofia - fundamentada filosoficamente na fenomenologia estrutural – vai além da razão instrumental. Concretizar uma realização antroposófica é encontrar na estética e na arte não uma ferramenta apenas para aguçar os sentidos sensórios, nem um meio para disseminar alguma ideologia ou uma catalisadora das forças da indústria cultural, mas uma atividade humana que transcende a natureza e confere a possibilidade do ser humano criar a partir de si próprio, de conquistar sua individualidade superando as forças hereditárias, as representações sociais, as influências de tudo o que for externo (STEINER, 1998^b, p.20; *id*, 2000^a, p.115).

Em todo esse corpo de reflexões pode-se evidenciar as similitudes entre as bases da educação ecológica e os fundamentos e práticas da Pedagogia Waldorf. Essas similitudes abrangem: a inserção temática da natureza, do social e do subjetivo no currículo; a transdisciplinaridade e transversalidade da questão ecológica; a superação do reducionismo racionalista; a fundamentação ética e o processo educativo sensibilizante; princípios participativos e solidários nos processos sociais da comunidade escolar; a prática concreta na mudança de valores, relações e significações. Essas reflexões estão focadas, até agora, na dimensão da relação do ser humano com o ambiente e a coletividade. A seguir, passamos a avançar em outra dimensão dos princípios da Pedagogia, centrada na relação do ser humano com seu próprio ser no mundo.

1.2 – A preservação da vida no ser humano

As questões de ameaça à vida humana presente e futura focam-se nos problemas de poluição e devastação, mas não só contaminação e destruição biológica, em relação à natureza propriamente dita – fauna, flora e reino mineral – como comprometimento das garantias de segurança física e de renovação da vitalidade. Podemos tomar de forma análoga a poluição e devastação cultural, social, que atingem o ser humano em seus níveis anímico e espiritual. E compreendendo estas questões imbricadas na teia da vida, onde todas estão interrelacionadas entre si, podemos dizer que não é só o planeta Terra que está em perigo, mas o ‘planeta individual’ também sofre o risco de seu fim.

A Terra é um organismo vivo. Este sempre foi o ponto de partida do pensamento de Steiner, que buscou compreender os fenômenos da vida, do micro ao macro, cerceado pela visão sistêmica, complexa, holística, cósmica, espiritual e abrangente da Antroposofia. O indivíduo, o sujeito, é um organismo vivo. Boa parte das águas que correm nos rios está contaminada, mas qual será o índice de intoxicação e contaminação do sangue que corre nas veias de cada ‘planeta individual’? Gaia vê-se no risco de ter exauridas suas fontes de renovação da vida; temos também o estresse esgotando a vitalidade de cada indivíduo-planeta. A ecologia ambiental é externa quando olha para as florestas, para os animais, para as águas; é interna quando olha para a qualidade dos alimentos em nossa refeição, para o *modus vivendi* e sua correlata renovação ou extinção da energia do viver, para a singularidade da sua subjetividade que precisa auto-afirmar-se diante da correnteza da massificação alienante.

A preocupação em mostrar o papel ecológico da Pedagogia Waldorf não se restringe, neste trabalho, à relação entre ser humano e natureza. Embora impecável sob o ponto de vista da profundidade que esta relação é explorada neste contexto pedagógico, ainda assim é somente o nível aparente; o objetivo é vasculhar o universo ecológico oculto da teoria Waldorf. O que se pode constatar nas iniciativas sociais antroposóficas é um rechaço ao que Marina Silva (2003, p. 9) chamou de “consumismo ideológico”, esta tendência de nos alimentarmos de conceitos e idéias que acabam como fins em si, que não se inserem na prática; muito pelo contrário, entre o ideal e o

real, é natural que haja uma distância, porém, a direção das comunidades escolares Waldorf revela uma vontade realizadora imbuída de ideais congruentes com a proposta antroposófica original. Passamos a evidenciar o que está aparente e o que está subscrito no pensamento de Steiner com relação à educação ecológica.

1.2.1 – O aparente do aparente

Inúmeros procedimentos da escola Waldorf evidenciam o caráter da ‘ecologia profunda’ que permeia todo o ensino, onde a tônica é sempre a harmonia entre a humanidade e o meio ambiente, e “a conexão do indivíduo ao cosmo como um todo, numa consciência espiritual” (CAPRA, 2003, p. 21).

De acordo com Chris Gayford (2003, p. 19-21), a educação ecológica faz-se tão abrangente que abarca tudo o que se relaciona em matéria de educação. Então, num nível mais evidente, no aparente do aparente, a Pedagogia Waldorf sempre manteve instituídas no currículo escolar as práticas de aproximação e harmonização entre ser humano e natureza. As vivências ecológicas objetivam colocar as crianças no processo completo e global da natureza, justamente para evitar a parcialidade da compreensão dos fenômenos da vida. Na escola Waldorf, não basta colocar o grão do feijão no copinho plástico com algodão umedecido para constatar a origem da vida. No terceiro ano fundamental, os alunos aram a terra, adubam o solo com fontes orgânicas, semeiam o trigo, cuidam do crescimento da horta durante o ano, colhem os bagos, debulham as sementes, levam-nas para secar ao sol, moem os grãos para fazer a farinha, amassam o pão para assar num forno que, às vezes, é construído pelas próprias famílias no terreno da escola. Ou seja, o processo todo da semente do trigo é vivenciado, do plantio ao consumo, sem negligenciar qualquer das etapas. Esta experiência global do processo do trigo contrapõe a noção superficial e alienante de que os alimentos têm origem nas gôndolas do supermercado. Pode parecer esdrúxulo, porém esta é a noção incutida às crianças do meio urbano que estão distantes da natureza e, por conseguinte, das relações humanas com o ambiente natural. No primeiro ano fundamental, os alunos têm a experiência de como se obtêm a lã, pois eles conhecem onde e como vivem os carneiros que são tosquiados; na escola, a lã é

lavada por eles mesmos, depois é cardada num processo manual e primordial com pentes, pode ser tingida com tinta obtida através de plantas, flores ou madeira, para então aprender, nas aulas de trabalhos manuais, a tricotar.

Na realidade, a educação ecológica está presente em todas as disciplinas da Pedagogia Waldorf. As crianças já amam a natureza; este amor é aprofundado e incorporado na relação prática com a natureza e convertido num sólido fundamento científico, com o intuito de nascer o real interesse e sentido de responsabilidade.

O amor à Natureza, a sua compreensão através de uma base científica e o cuidado activo da mesma são os três níveis a partir dos quais os alunos da Escola Waldorf são conduzidos a uma participação e cooperação com tudo o que viver durante todo o seu percurso escolar, desde o jardim de infância (UNESCO, 1994, p. 64).

Não é necessária a implantação de programas ou semanas especiais do meio ambiente: o cuidado com o espaço físico, com a horta e o jardim da escola, a limpeza e destino do lixo, estão inseridos no cotidiano da vida escolar. A relação harmoniosa com plantas, animais e fenômenos da natureza é um hábito cultivado na escola Waldorf, é exaltada nos conteúdos das aulas, na expressividade artística presente em todas as disciplinas, venerada nas atividades pedagógicas. A ação prática está aliada à consciência ecológica e apóia-se na relação afetiva do ser humano com o mundo.

Nas Escolas Waldorf atribui-se grande valor ao facto de que aos conhecimentos científicos se une o componente emocional: os animais e as plantas são mostrados de uma forma tão viva e compreensível, nas suas formas de vida e nas suas inter-relações com os seus ecossistemas, que o aluno se sente afectado emocionalmente (UNESCO, 1994, p. 65).

1.2.2 – O oculto do aparente

Estes e outros exemplos reafirmam o comprometimento profundamente ecológico da proposta Waldorf, pois já faziam parte do currículo muito antes do movimento ambientalista ganhar notoriedade. Estão no nível aparente do aparente e representam a forma mais concreta e palpável da educação ecológica. Agora, numa relação mais profunda, no oculto do aparente, a Pedagogia Waldorf trabalha numa construção para a percepção de padrões, para outra forma de pensar a vida, que engloba a teoria dos sistemas vivos. O elemento artístico inserido em todo o contexto pedagógico do segundo setênio é um fomento ao desenvolvimento do pensar em termos de relações, padrões e contexto, bases do pensamento sistêmico.

Para compreender padrões, é preciso visualizá-los e mapeá-los. É por isso que sempre que o estudo dos padrões esteve em destaque os artistas contribuíram significativamente para o progresso da ciência. Talvez os dois exemplos mais famosos sejam Leonardo da Vinci, cuja vida científica foi um estudo de padrões, e o poeta alemão Goethe, no século 18, responsável por contribuições importantes para a biologia através do estudo de padrões.

Para os educadores, isso abre as portas para a integração das artes ao currículo escolar. Não há praticamente nada mais eficaz que as artes (as artes visuais, a música, as artes cênicas) para desenvolver e refinar a capacidade natural de uma criança de reconhecer e expressar padrões. Assim, as artes podem ser um instrumento poderoso para ensinar o pensamento sistêmico, além de reforçarem a dimensão emocional que tem sido cada vez mais reconhecida como um componente essencial do processo de aprendizagem (CAPRA, 2003, p. 24).

Além do trabalho para o desenvolvimento da percepção de padrões, na metodologia Waldorf a questão do ritmo é de importância crucial. As vivências pedagógicas, os procedimentos em sala de aula, a apresentação das imagens, tudo está intimamente relacionado aos ritmos da natureza, do meio ambiente, das festas anuais, respeitando os ciclos naturais, culturais e individuais. Cabe ressaltar aqui que estes padrões referem-se aos organismos vivos, ou seja, trata-se de padrões dinâmicos que incluem sistemicamente o aspecto relacional das coisas, o que é bem distinto dos padrões estáticos que são base para as ciências empíricas e positivistas, que fragmentam o real, o todo, para compreender o objeto isolado em si, sem relação com o global.

Os lemas civilizatórios da eficiência e da racionalização vêm à existência com um preço muito caro: a repressão ao corpo, moldando este ao ritmo do sistema mecânico e desvitalizador do modo de vida voltado exclusivamente à produção (DUARTE, 2004, p. 48). A vivência das crianças na escola Waldorf, por sua vez, está mergulhada num ritmo orgânico, vitalizador, em vez de um ritmo industrial, calcado numa racionalidade produtiva. Na práxis Waldorf, o ritmo é vivenciado de múltiplas formas: na veneração aos ciclos das estações, que sempre fez parte do currículo; na realização das festas culturais envolvendo os ciclos sociais; nos ciclos individuais de lembrança e esquecimento, vigília e sono, inspiração e expiração, suscitados a partir da própria metodologia; na própria estrutura da aula principal que é toda organizada em procedimentos que se repetem, formando o ritmo coletivo em sala de aula, por meio de sístoles e diástoles anímicas.

A Pedagogia Waldorf é uma metodologia que “contempla a natureza rítmica da aprendizagem” (UNESCO, 1994, p.30). O intuito de se criar ritmos, inclusive no processo de aprendizagem, insere o processo intelectual no âmbito da vida. O caráter

envelhecido atribuído ao pensar por Steiner, na cadência do ensino, é levado à vida pelo ritmo suscitado nos procedimentos pedagógicos (STEINER, 1980^b, p.20).

1.2.3 – O aparente do oculto

Num nível mais profundo da educação ecológica Waldorf, no oculto, porém ainda no aparente do oculto, não é considerado aqui o que é feito: música, poesia, drama ou pintura, mas como é feito. A ênfase aqui está no processo, não no resultado. Na liberdade de criação do professor, no mergulho deste em seu universo de imaginação e fantasia, está o ser poético do poeta conciliado ao ser poético da natureza, extravasado na experiência estética, estabelecendo um vínculo comunicativo entre a fonte de inspiração – os elementos da natureza – e a sensibilidade poética que capta, de forma espontânea e até intuitiva, a expressão da vida. A imaginação é a atividade interna da individualidade do professor que seleciona as imagens externas ofertadas em sua participação com a natureza, para fecundá-las, tornando-as humanas, vivificadas, uma singularização portadora do universal. Este poder de criação é humano, mas alimentado pela natureza. A inspiração não vem do nada, sendo que o fundamento poético é a própria natureza.

Dufrenne salienta que, frente à natureza, o ser humano não é completamente autônomo, tampouco há hegemonia da natureza sobre o homem. O olhar do indivíduo é a porta aberta à inspiração, que transforma as coisas externas em imagens vivas e dinamiza o que na natureza é inerte.

A criação, para quem a vive, ao refletir sobre ela, torna-se uma experiência espiritual, e o poeta periga atentar mais ao poeta do que ao poema. A partir daí, o poético qualifica, primeiramente, uma certa atitude espiritual, um certo estado em que o poeta se instala e que, por vezes, reivindica, e esse estado se refere mais ao homem do que à Natureza (DUFRENNE, 1969, p. 139).

O âmbito da inspiração atua como força de vínculo humano entre professor e alunos, é a moção anímica velada no espaço pedagógico emprestando vigor às imagens. Dessa forma, tal espaço contrabalança, com o fecundo, o pleno, o vivificado, as experiências pseudo-estéticas abundantes no simulacro da mídia, com sua hiper-realidade estéril, vazia, mumificada. Esta hiper-realidade, de acordo com Duarte (2004,

p.110), é uma representação maquiada do real, melhorada pelos instrumentos tecnológicos. É o real lapidado, com suas arestas cortadas na ilha de edição, na alteração de dados pelo computador, ou no desdém da câmera, e veiculada pelos meios de comunicação. O que o homem toma por realidade, cada vez mais, tem como fonte a comunicação impessoal da mídia, no lugar da experiência integralmente física.

O caráter de comunicação pessoal no espaço pedagógico confere a personalização que o professor Waldorf pode explorar em seu trabalho, pois nos ideais de sua tarefa, a liberdade sobre o conteúdo de ensino é a garantia de manter a janela aberta para a luz e os sopros da inspiração. A hiper-realidade, com sua distância do concreto, mas com sua enchente de signos e imagens, impõe ao ser humano uma substituição do mundo real, mais colorida, mais sonora e mais atraente que o espaço urbano poluído, inseguro, ruidoso. A dimensão da inspiração, compreendida como dimensão espiritual humana a partir da cosmovisão de Steiner, atribui ao ato pedagógico o contraponto necessário e eficaz ao poder de persuasão e sedução do simulacro midiático, justamente por tratar a realidade com a essência do fenômeno da vida, da concretude. Nesse sentido, tomamos Dufrenne (1969, p.158) como nosso porta-voz, quando diz: “quem é que inspira? Responderemos: as imagens, explicando que essas são oferecidas pela Natureza. Em última análise, trata-se da própria Natureza”. Enquanto que a dimensão da hiper-realidade, veiculada pelos meios de comunicação de massa, anda pelo caminho oposto. Nas palavras de Duarte, ela cria simulacros, introduz o elemento da falsidade como substituto da realidade.

Simular: fazer de conta, fingir, aparentar. Verbo do qual se deriva o conceito de simulacro, fundamental à análise de certas características de nossa modernidade tardia. Assim, os que se veio afirmando até aqui foi que os meios de comunicação constroem, atualmente, *simulacros* da realidade, através de imagens que intentam não só representar o mundo, mas, quase num passe de mágica, substituí-lo. O simulacro, pois, é colocado no lugar da própria coisa, repousando, sua aparente vantagem, no fato de possuir mais atrativos do que ela. Além, é claro, das vantagens econômicas decorrentes de um produto que imita algo mais oneroso em termos de custos (DUARTE, 2004, p. 112).

1.2.4 – O oculto do oculto

O oculto do oculto está no cerne da proposta de Steiner de uma ecologia do próprio conhecimento. Enquanto o pensamento moderno, em sua maior parte, ou nos reduz à natureza como ápice de uma evolução do reino animal simplesmente, ou isola

a nossa individualidade deixando-a a mercê de um existencialismo extremado e esvaziante, o pensamento de Steiner nos coloca “dentro do mundo que conhecemos, porém, não em um sentido passivo e reduzido, mas em um sentido ativo e ecológico” (WELLBURN, 2005, p. 29-30), abrindo possibilidades de existir independentemente do vazio do niilismo, com intenções de “apreender de um modo criativo e com liberdade como pertencer a este mundo”.

Frente à seqüência dos fatos, o homem não é um espectador ocioso que reproduz em sua mente, sob forma de imagens, aquilo que ocorre no cosmos sem a sua intervenção, mas, sim, o co-criador ativo do processo cósmico; e a cognição é o membro mais perfeito no organismo do Universo (STEINER, 1979, p. 11).

A crise ecológica - ambiental, social e mental - é um problema do conhecimento, como afirma Leff (2002, p.191), pois põe em cheque-mate o pensamento embasado na crença da exploração ilimitada dos bens naturais. Tal crise evidencia que o real possui um teto localizado no limite da desigualdade social, do crescimento econômico, dos desequilíbrios e desajustes em três instâncias ecológicas, quer sejam a natureza, a sociedade, e a subjetividade: “a crise ambiental, entendida como crise de civilização, não poderia encontrar uma solução por meio da racionalidade teórica e instrumental que constrói e destrói o mundo. Apreender a complexidade ambiental implica um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento”.

Na lógica do mercado, na homogeneização da diversidade, e na pasteurização cultural impera o pensamento unidimensional e reducionista, gerador de relações de poder e controle, fomentando as crises ecológicas. O conhecimento antropológico, embebido das concepções científicas de Goethe, não se limita à circularidade do pensamento sistêmico, compreendendo a realidade numa forma relacional simples, mas estabelece a complexidade de uma circularidade de circularidades. Encontra na unidade diversos graus que possuem suas próprias leis, refutando assim a uniformidade de certas cosmovisões e a unidimensionalidade epistemológica do que é só observável sensorialmente. Conclui determinando ao mundo inorgânico o seu devido lugar no conhecimento, restringindo-o ao que é físico, morto, inerte, e atribui ao mundo orgânico um pensar, que tem a mesma natureza deste. Ou seja, um pensar vivo, dinâmico, autopoietico: “Goethe imagina o mundo como um círculo de círculos, dos quais cada um tem seu próprio princípio explicativo. Os homens modernos só

conhecem um único círculo, aquele das leis da natureza inorgânica” (STEINER, 1980^a, p.87). O pensamento de Goethe será melhor detalhado no próximo tópico.

A Antroposofia possui, como uma das idéias centrais dentro de sua estrutura epistemológica, a teoria da metamorfose das plantas² de Goethe que contempla idéia e experiência (subjetivo e objetivo) numa visão fértil, vivificando-as mutuamente, formando um todo coeso e significativo do que é a vida, onde a essência não é o fato de folha, cálice, flor serem considerados órgãos idênticos,

[...] mas o maravilhoso edifício mental de um todo vivo constituído por leis formativas que se interpenetram, edifício que delas resulta é que determina os detalhes, os vários graus da evolução. A imponência dessa idéia que Goethe procurou em seguida estender também ao reino animal, só se nos revela quando procuramos torná-la viva em nossa mente, repensando-a. Percebemos então que é a essência da planta transformada em idéia e que esta vive em nossa mente tal como o faz no objeto. Percebemos também que concebemos um organismo como sendo cheio de vitalidade em suas menores partes, não como um objeto morto e definido, mas sim como algo que evolui, que se desenvolve, como a constante intranqüilidade em si (STEINER, 1980^a, p. 14).

Como dito, a Pedagogia Waldorf tem a educação estética como um de seus pilares. Na concepção de Bateson (1986, p. 16), estética significa sensibilizar “em relação ao padrão que liga”. A essência do fenômeno do que é vivo é o padrão que liga, presente ocultamente em toda manifestação viva; o padrão é uma conexão imbricada, é a idéia do tipo que Goethe captou como conexão do organismo vivo, na natureza orgânica, um princípio que pode ser encontrado em tudo. “O ‘tipo’ é uma imagem genérica do organismo; é a sua idéia, ou seja, a animalidade do animal” (STEINER, 1980^a, p.142). Sensibilidade ao padrão que liga é percepção do fundamento de todo fenômeno da vida. Para Bateson (1986, p. 24), Goethe como botânico “tinha grande habilidade em reconhecer o não costumeiro (isto é, em reconhecer padrões que ligam).”

É a cosmovisão antroposófica que opera como macrossistema ecológico de

2 - Foi durante uma viagem à Itália, entre 1786 e 1788, que o interesse de Goethe sobre as plantas o faz chegar à definição da planta primordial, que é a imagem sensível de uma planta supra-sensível, *einer übersinnlichen Urpflanzen*, de uma planta arquetípica. Na concepção da metamorfose das plantas, folha, cálice, corola, pétalas, estames, etc., são órgãos idênticos, que alternam suas formas através de dilatações e contrações de um mesmo elemento, a folha. Ou seja, a folha ganha um conceito vivo que liga todas as formas de uma planta entre si, no sentido ascendente e descendente. A maior contração está na semente, a primeira dilatação nas folhas. A segunda contração é no cálice e a segunda dilatação na corola. Estames e pistilo são formados a partir da terceira contração e o fruto é a última etapa, a terceira dilatação, “após o que toda a energia da vida vegetal, esse princípio enteléquio, volta a ocultar-se em seu estado mais concentrado, na semente” (STEINER, 1980^a, p. 31). Um organismo vivo só pode ser compreendido em seu vir-a-ser, em seu processo evolutivo. Os objetos inorgânicos são movidos a partir de forças externas. Os objetos vivos, orgânicos, possuem o movimento em si, “transformando-se constantemente a partir de si próprio, passando por incessantes metamorfoses” (*id*, p. 67)

influência no contexto pedagógico Waldorf. Entretanto, não se ensina Antroposofia na escola Waldorf, uma vez que Steiner (1980^b, p. 49) não queria um posicionamento ideológico na sala de aula. O amparo antroposófico recai sobre o pensamento de Steiner que direciona várias iniciativas sociais, lançando o desafio de superação do materialismo científico que vigora há séculos. Estas iniciativas sociais estão alicerçadas no princípio da liberdade estabelecido em sua principal obra, *A Filosofia da Liberdade*. “O sentido da liberdade interior que ele derivou de sua visão filosófica contrasta com o sentido alarmante da constrição, do desamparo interior sentido por tantos em nossa civilização” (WELLBURN, 2005, p. 49).

Evidenciamos acima os quatro níveis de profundidade da relação entre a Pedagogia Waldorf e a educação ecológica. Nesta dissertação, vamos nos concentrar no nível do aparente do oculto - tanto na parte teórica quanto na parte empírica da pesquisa -, a partir da utilização da estética e do imaginário como tonalizador da percepção ecológica dos alunos. As práticas concretas da Pedagogia Waldorf referentes aos cuidados da natureza, da relação do ser humano com o meio ambiente, são também um riquíssimo recurso da educação ecológica; elas se inserem no nível do aparente do aparente e constarão no trabalho a título de citação e exemplificação. A estruturação rítmica dos procedimentos pedagógicos – que se insere no nível do oculto do aparente - constitui uma boa fonte de pesquisa da mesma forma, porém, ela não será focalizada neste estudo, apenas citada. No nível do oculto do oculto, lidamos com as bases filosóficas e epistemológicas que permeiam os fundamentos da Pedagogia Waldorf, seu aprofundamento exigiria um projeto teórico a parte. O escopo deste trabalho abarca o universo da imaginação, da fantasia, da utilização da imagem literária, da imagem imaginada, como elementos que operam na essência da relação do ser humano com o entorno, que embasam a percepção ecológica. A seguir, fundamentamos a teoria da percepção ecológica em relação à base teórica da Pedagogia Waldorf.

1.3 – A percepção ecológica na Pedagogia Waldorf: a fenomenologia de Goethe e a teoria dos sentidos de Steiner aplicados à educação ecológica

Faremos agora um estudo da percepção ecológica a partir da teoria dos sentidos de Steiner e da fenomenologia de Johann Wolfgang Goethe (1749-1832). A percepção ecológica é elemento chave nas questões ecológicas atuais por contribuir nos estudos da relação entre o ser humano e o meio ambiente e por se situar na essência do fenômeno ecológico. Emprestando conceitos da psicologia, ela vem sendo delineada em estudos científicos desde a década de 70 nas considerações sobre a crise ambiental e sobre as relações com o espaço, nossa valorização e atitude com o meio ambiente que dependem da percepção.

O conceito e a aplicação da percepção ecológica ganham outra dimensão a partir da Teoria dos Sentidos de Steiner e da gnosilogia embasada na cosmovisão de Goethe, ambos alicerces teóricos da Pedagogia Waldorf. O aporte teórico, em Steiner, é fenomenológico. Steiner propõe uma teoria com 12 sentidos, não somente com cinco; em relação à percepção do ser humano íntegro como um todo, a participação não é somente do homem cognitivo, mas do homem sentimento e do homem volitivo; nosso mundo de representações participa da percepção tanto quanto nosso mundo de sentimentos e vontade. A amplitude do que percebemos com o corpo inteiro é a perspectiva de que o ser humano é, em si e em seu todo, um ser sensório.

Veremos também a aplicação prática na metodologia da Pedagogia Waldorf e sua relação com a percepção ecológica e educação ecológica.

1.3.1 – Percepção e pensamento

O perceber e o pensar formam a base do processo de conhecer, segundo os pressupostos da fenomenologia estrutural. Na experiência pura há apenas a apreensão do que os nossos sentidos captam, sem a interferência ou atuação da conceitualização através do nosso intelecto, a partir do que é percebido pelos sentidos. Nessa experiência pura, somos o que o meio ambiente nos proporciona por sua pluralidade de estímulos, o que há no meio circundante nos impressiona. A experiência depende da

observação, que é portadora dos conteúdos das percepções. “A experiência consiste na capacidade de se obter percepções ou dados empíricos por meio da observação” (VEIGA, 1998, p. 76).

Nesse estado de percepção pura, estamos abertos, receptivos, passivos, onde parte do mundo adentra em nós. Porém, estamos incompletos somente com a percepção, que é algo que vem de fora. O entendimento vem unir o pensar, uma atividade própria, ao que é alheio, os conteúdos perceptivos. Aqui Steiner fundamenta, na fenomenologia estrutural, a essência de todos os fenômenos, chegando à redução fenomenológica do próprio ato cognitivo, baseado no método científico de Goethe, a apreensão do meio ambiente na percepção e pensamento. O pensar como único fenômeno que se percebe a si mesmo imbuído de objetividade o que, sob outros pontos de vista, é encarcerado como subjetividade.

O pensar é um órgão humano que se destina a observar algo superior ao que os sentidos oferecem. Ao pensar é acessível aquele lado da realidade do qual um mero ente sensorial jamais poderia experimentar alguma coisa. Ele não existe para ruminar o que é acessível aos sentidos, mas para penetrar naquilo que está oculto para eles. A percepção dos sentidos oferece apenas um lado da realidade. O outro lado é a compreensão pensante do mundo (STEINER, 2004^b, p. 59).

O estado de percepção pura, em si, é desconexo. Os conteúdos percebidos não estabelecem relação entre si autonomamente. O que é percebido por nós permanece um enigma senão participarmos ativa e internamente em busca da essência do fenômeno percebido, que a própria percepção não expressa. Esta participação é a conceitualização, o labor pensante que traz o nexo entre os conteúdos percebidos, que são fragmentos. Enquanto a percepção permite-nos diferenciar os objetos, o conceito permite relacionar os objetos. “Os conceitos elaborados pelo pensar são empregados, no contato com as percepções, como meios de estruturação dos objetos” (VEIGA, 1998, p. 84). A percepção pura apresenta o mundo como uma multiplicidade de dados sem vínculo entre si, os conceitos ordenam-se a si mesmos numa integração recíproca, já possuem neles mesmos o elo, o elemento que estabelece as suas próprias relações intrinsecamente.

Estamos tão habituados a considerar o mundo dos conceitos como um mundo vazio, sem conteúdo, e confrontar com ele a percepção como algo pleno de conteúdo, inteiramente determinado, que será difícil colocar as coisas em seu devido lugar. Passa totalmente ignorado que a mera contemplação é o processo mais vazio que se possa imaginar, e que ela só recebe seu conteúdo do pensar (STEINER, 2004^b, p. 62).

O termo percepção é empregado amplamente, quando não se remete à percepção pura, conforme definido acima, trata-se de percepção elaborada, o que dá sentido às informações sensoriais não é a percepção em si, mas o pensar, uma atividade interna que pode ter qualidades distintas conforme a individualidade, a cultura, o meio social, o sexo. Quando empregado genericamente, o termo percepção impregna-se de qualidades que não tem origem no processo da experiência, na observação em si, na matéria como diria Bergson, mas vincula-se ao espírito, à atividade pensante que amalgama os fragmentos sem nexos. Por isso, ressaltamos aqui a distinção entre a percepção pura e a percepção usualmente expressada:

Vejo que minha percepção parece acompanhar todos os detalhes dos estímulos nervosos ditos sensitivos, e por outro lado sei que o papel desses estímulos é unicamente preparar reações de meu corpo sobre os corpos circundantes, esboçar minhas ações virtuais. Isto porque perceber consiste em separar, do conjunto dos objetos, a ação possível de meu corpo sobre eles. A percepção então não é mais que uma seleção. Ela não cria nada; seu papel, ao contrário, é eliminar do conjunto das imagens todas aquelas sobre as quais eu não teria nenhuma influência, e depois, de cada uma das imagens retidas, tudo aquilo que não interessa às necessidades da imagem que chamo meu corpo. Tal é, pelo menos, a explicação muito simplificada, a descrição esquemática do que chamamos percepção pura (BERGSON, 1999, p. 267).

O ser humano não se articula somente entre percepção e conceito; aquilo que percebemos relaciona-se, também, com nossa referência individual, nossa particularidade, expressada em nossos sentimentos manifestados em prazer e desprazer. O sentir é outra dimensão humana que participa no processo de apreensão, interferência e ação sobre o mundo. Enquanto o pensar nos faz participar do universo geral, o sentir nos faz retrair em nosso mundo particular. O sentimento é que estabelece a subjetividade humana, é a relação do mundo externo para com o nosso eu. O primeiro processo é a percepção, o segundo é o sentimento que pode ser o motivador de uma ação no mundo e é despertado pelo conteúdo daquele. “Nosso pensar nos une ao mundo, nosso sentir nos reconduz a nós próprios, fazendo de nós um ser individual. Se fôssemos apenas seres pensantes e dotados de percepção, a nossa vida transcorreria numa indiferença total” (STEINER, 2000^a, p. 80).

A percepção suscita, segundo Tuan, os valores e atitudes que respondemos ao lugar onde vivemos. Inclui o fenômeno cognitivo, o pensar, nossa base para compreender, e a partir do entendimento, atuar no mundo, e inclui o fenômeno afetivo,

o sentir, nossa base para abrir-nos ou fechar-nos diante do mundo. Todas as considerações éticas, de responsabilidade em relação ao meio ambiente, têm seu alicerce nestes pilares, perceber, sentir e pensar. Tuan (1980, p. 4) superpõe os significados de valor, atitude, visão de mundo e percepção. Percepção como seleção e registro de certos fenômenos; as atitudes como formação, ao longo do tempo, de um acúmulo de percepções que implicam em valores formados; a visão do mundo como experiência conceitualizada.

O comportamento em relação ao meio ambiente depende da percepção que temos deste. A qualidade da percepção determina a qualidade da ação humana sobre o meio ambiente. Porém, a qualidade da percepção, que está estruturada na qualidade da atividade cognitiva e que possui intrínseca relação com sedimentos culturais, depende também do meio ambiente. Existe aqui uma relação de circularidade, o anel recorrente entre percepção/meio ambiente, compreendido a partir do pensamento complexo que explora a intercomunicação, a ação recíproca e dinâmica entre os termos do anel, diferenciando-se do pensamento abstrato que estagna a compreensão da simultaneidade entre os termos (MORIN, 1989, p. 349).

O próprio meio ambiente físico tem efeito sobre a percepção. Pessoas que vivem em um mundo “carpintejado” são susceptíveis a diferentes tipos de ilusão daqueles que vivem em um meio ambiente com falta de ortogonalidade. Raramente é possível relacionar como causa e efeito, características ambientais como preferências perceptivas: a cultura influi. Contudo, podemos fazer afirmações indiretas, menos precisas, de relacionamento. Podemos dizer que o desenvolvimento da acuidade visual está relacionado à qualidade ecológica do meio ambiente (TUAN, 1980, p. 285).

1.3.2 – Teoria dos Sentidos de Steiner

As informações colhidas na percepção têm sua fonte nos estímulos sensoriais que, por hábitos arraigados do pensamento, são considerados freqüentemente em apenas cinco. Para Steiner, a percepção humana está relacionada a doze sentidos, inclui os cinco sentidos convencionais (audição, olfato, paladar, tato e visão) e mais sete, cinestésico, vital, equilíbrio, térmico, verbal, intelectual e do Eu. Outras teorias também consideram alguns desses sete - algumas delas estabelecem muito mais do que doze sentidos – em alguns casos eles coincidem com a proposta de Steiner, às

vezes com nomes diferentes: sentido vestibular, que corresponde ao do equilíbrio. (SCHMITT, MATHEUS; 2005, p. 59)

Os doze sentidos podem ser divididos em três grupos de quatro, o grupo dos sentidos inferiores, medianos e superiores, que correspondem, respectivamente, à percepção da própria corporalidade, percepção do meio circundante e percepção do fenômeno humano.

No grupo dos sentidos inferiores, há o sentido cinestésico que percebe o movimento do próprio corpo; o do equilíbrio que se liga a este e percebe a relação da posição das partes do corpo e estabelece a harmonia, a estabilidade física; o sentido vital, ou orgânico, que é a nossa percepção de bem-estar, nossa capacidade de percebermos nossa vitalidade, por meio dele sabemos se estamos doentes ou saudáveis; e o do tato compreendido como um processo que ocorre na parte interna da pele. Ou seja, os sentidos inferiores estão voltados para a percepção da própria corporalidade, nosso corpo continuamente fornece informação sobre sua posição no espaço, sua relação com este no tempo, sua vitalidade e o seu encontro físico com os elementos físicos do mundo. Estes quatro sentidos são de caráter volitivo, não operam no mesmo nível consciente como os demais sentidos (STEINER, 1997^b, p. 9).

Apesar dos sentidos inferiores voltarem-se à percepção interior, eles estabelecem, também, vínculo com o ambiente externo. Não percebemos o redondo do círculo apenas com o sentido da visão, mas também com o sentido cinestésico. A volição está ligada aos processos metabólicos e ocorre no âmbito muscular que está em direta relação de equilíbrio e de força com o mundo exterior. As manifestações do mundo externo se expressam em formas e movimentos e suas tendências podem ser acompanhadas pelo âmbito muscular. Segundo König, a função das placas motoras não é desencadear o movimento muscular:

[...] mas sustentar a percepção interior dos processos metabólicos que ocorrem no músculo e são a base do querer. Como essas placas terminais são órgãos terminais diretos dos nervos motores, a alma pode participar diretamente dos processos que se passam aí. Portanto, são esses nervos motores que nos permitem captar um círculo como um movimento redondo, um quadrado como um movimento quadrangular, um triângulo como movimento triangular (KÖNIG, 2000, p. 31).

Com os sentidos medianos estabelecemos contato com o mundo exterior. O meio ambiente natural e físico é percebido diretamente pelos sentidos emotivos da visão, do paladar, do olfato e térmico: “O mundo destes sentidos nos relaciona com a

terra. Nos transmite mensagens da natureza exterior e nos põe em relação com ela” (AEPPLI, 1955, p. 20). Goethe (1993, p. 139-153) corrobora para a vinculação do sentido da visão como sentido ligado aos sentimentos em sua Doutrina das Cores; as cores produzem “estados de espírito”, exercem efeito sensível e moral sobre o ser humano e “podem ser utilizadas para os mais altos fins estéticos”.

Os sentidos superiores percebem os fenômenos de conotação humana, a linguagem, o pensamento e o Eu do outro, que são os sentidos cognitivos da audição, verbal, intelectual e do Eu, respectivamente. A audição, um sentido cognitivo, tem um papel duplo, percebe a natureza mecânica das vibrações no ar e exerce função às atividades cognitivas. O que vibra nas ondas mecânicas do ar é o que se estruturou na interioridade do objeto, é percepção da essência da matéria, é revelação do que está oculto. Uma fissura interna num metal que não pode ser percebida pela visão ou tato é percebida pelo som que vibra da peça. “Nós nos relacionamos de maneira ainda mais íntima com o interior do mundo externo pelo sentido da audição. O som já nos revela muita coisa da configuração interna do exterior” (STEINER, 1997, p. 13).

1.3.3 – Percepção pelo método de Goethe

O desenvolvimento humano passa por uma lenta e gradual transformação da percepção pura que acontece plenamente na tenra infância, até a compreensão abstrata que requer a inserção do pensar no conteúdo percebido. A percepção infantil é diferente da percepção do adulto por sua qualidade viva, por estar conectada aos processos vitais; as forças de formação do organismo corpóreo fisiológico emanam para os sentidos, emprestando-lhes vigor e vitalidade. A energia vital e os sentidos estão relacionados. “Todos esses âmbitos dos sentidos são permeados igualmente pela vida” (STEINER, 1997^b, p. 18). O processo de sairmos da percepção pura é inexorável, com a intelectualização dos processos perceptivos, a percepção dos sentidos isola-se das forças formativas, é percepção diferenciada na qualidade, com menos vitalidade. A proposta para o ser adulto, como resposta ao vazio suscitado por uma interioridade empobrecida, no estado de percepção árida devido ao processo cáustico do pensar abstrato e intelectualizado unilateralmente, é o resgate, uma revitalização do pensar, o

pensar vivo e orgânico proposto por Goethe: “The Goethean way leads to an intellectual perception which happens within the experience. We see our own intellectual activity to be in correspondence with the inner being of Nature” (SCHIEREN, 2001, p. 104).

A importância do método científico de Goethe é reaproximar o ser humano da natureza, é a prática de um olhar profundo e interessado pelo outro destituído do cunho egocêntrico, é a transcendência aos limites impostos por todas as formas tacanhas e castradoras de apreensão do real como o materialismo e o objetivismo. Em seu primórdio, o método goetheanístico dá o primeiro passo com a percepção espacial, mas realiza um segundo passo quando vai para a percepção temporal (vivo ou imaginativo), que levou Goethe a formular sua teoria da metamorfose das plantas. “Os dois primeiros passos ainda são muito próximos do plano sensorial e material. No primeiro você ainda percebe sensorialmente o espaço, enquanto no segundo você percebe o invisível, o tempo, através das metamorfoses” (GHELMAN, 2001, p. 262). Para Goethe, o importante não é a observação da forma acabada, mas a transição, o fio condutor das etapas do vir a ser; na experiência não há nada estático que permita ser considerado como definitivo, por isso a percepção temporal, do que é vivo, busca o movimento, “pois é na transição que se revelam a ‘intenção’ e a tendência genética muito melhor do que no produto formado de modo definitivo” (MIKLÓS, 2001, p. 33).

O terceiro passo da metodologia de Goethe é a percepção do gesto anímico do fenômeno, é o amálgama entre a cognição e afetividade no momento da percepção, a contemplação. O interno do ‘outro’ reverbera no meu ‘interno’, é percepção da gestalt do fenômeno, da natureza íntima e velada das coisas do entorno através de um caminho que capta o todo anímico, é pensar sentindo. Supera-se aqui o isolamento do individualismo que despenca no abismo da idiossincrasia, que ludibria o sujeito quando coloca este apartado do global onde sua particularidade não tem nada de universal, mas só de exclusividade. A percepção do gesto anímico do meio ambiente necessita do parâmetro coletivo, a veracidade do percebido é assegurada pelo consenso, pelos atributos de ordem arquetípica. Neste passo, a percepção é solidária, e não solitária.

A metodologia goetheanística é qualitativa, e não quantitativa. Você usa o pensar exato e espacial, o pensar imaginativo e o pensar integrado ao sentimento. Nos primeiros anos de estudo, isso tem de ser treinado em grupo, pois ao estudar sozinho, ao perceber o gesto anímico de alguma planta ou de um animal, de um paciente ou de qualquer uma paisagem, você não tem

como saber com certeza se aquele sentimento pertence a você (se sua psique está-se projetando na percepção) ou ao fenômeno (GHELMAN, 2001, p. 267).

O quarto passo é a intuição onde o observador e o fenômeno são uma coisa só. A intuição é uma imersão consciente em si próprio para obter a força sensível que surge do entorno, “quanto mais imergimos, acordados, em nossa interioridade, mais imergimos na interioridade da Natureza (GHELMAN, 2001, p. 270)”. É captar o cerne do mundo no pensar, caminhando junto com a realidade, “é uma percepção direta, uma penetração na verdade” (STEINER, 2004^b, p. 98). Goethe chamou a intuição de juízo contemplativo e apoiou-se neste para fundamentar suas pesquisas científicas na área de botânica. O juízo contemplativo é pensar contemplando ou contemplar pensando. A essência do pensar somente é compreendida com a intuição. “Chegamos ao conteúdo de um conceito por pura intuição conceitual, a partir da esfera das idéias. [...] Quando agimos seguindo apenas a intuição conceitual, é exclusivamente o pensar puro que constitui a força motriz do agir” (STEINER, 2000^a, p. 109).

Goethe (1997, p. 98) diferencia a percepção com os olhos do corpo e com os olhos do espírito e, em seus estudos sobre botânica, chega à teoria da metamorfose das plantas, enfatizando o quanto “os dois olhos” devem atuar em constante conexão. Para Steiner (1980^a, p. 76-79) as idéias concebidas por Goethe são fundamentais para a ciência orgânica, pois ele descobriu as leis inerentes ao fenômeno da vida com seu conceito sobre os “tipos” dos organismos, que apresentam características sensoriais e supra-sensoriais. “Contém formas espaciais e temporais como percepção imaterial (por intuição)”. O que Goethe percebeu como metamorfose das folhas em flores não é uma abstração, a transformação sensorial é consequência da essência imaterial. Kepler e Copérnico descobriram as leis fundamentais do céu. “Goethe é o Copérnico e Kepler do mundo orgânico.”

Goethe não foge da realidade a fim de realizar em si um mundo de pensamentos abstratos que nada têm em comum com ela; com efeito, ele se aprofunda na realidade para encontrar em sua contínua transformação, em seu devir e mover, as leis imutáveis; ele se põe diante do indivíduo para nele contemplar o arquétipo. Assim surgiu em seu espírito a planta arquetípica, como também o animal arquetípico, os quais nada mais senão as idéias do animal e da planta. Estes não são conceitos gerais e vazios pertinentes a uma teoria abstrata, e sim fundamentos essenciais dos organismos vivos providos de um conteúdo rico e concreto, perceptíveis e cheios de vida. Perceptíveis, com efeito, não para os sentidos externos, mas para aquela capacidade de percepção superior que Goethe discute no ensaio *Anschauende Urteilskraft* [Juízo perceptual] (STEINER, 1998^b, p. 17).

1.3.4 – Percepção ecológica na Pedagogia Waldorf

O termo percepção ecológica originou-se, em sua primeira definição, como percepção ambiental, com a inclusão de processos cognitivos (pensamentos), afetivos (emoções), interpretativos (significados) e avaliativos (atitudes), abrangendo o entorno de modo holístico e global. Nesse conceito a individualidade é considerada como agente ativo e participante do processo perceptivo (SCHMITT, MATHEUS; 2005, p. 58 – 64).

No âmbito educativo, o ambiente escolar, a intenção da Pedagogia Waldorf é realizar a transição da percepção pura com um pensar que permaneça sadio, que se desenvolva e desabroche de um pensar ingênuo, para um pensar racional com vitalidade (AEPPLI, 1955, p. 72).

No contexto educacional específico da Pedagogia Waldorf, a lenta transformação da percepção pura para a elaborada – que perpassa todas as etapas da infância até a juventude - tem como mediador o pensar imaginativo, que atravessa contínuas metamorfoses desde o jardim de infância, durante os anos escolares do ensino fundamental, até o ensino médio, gradualmente, como na relação da matizes do arco-íris, indo do vermelho ao violeta. A percepção ecológica de uma criança difere de um adolescente, que difere de um adulto por dupla razão; pelos processos vitais que deixam de influenciar e atuar sobre os sentidos em intensidade e pelo pensar que vai se construindo e mudando a qualidade de compreensão com a maturidade do ser humano.

A percepção ecológica para o ser do 1º setênio é muito mais volitiva, centrada na imitação das atitudes e acontecimentos que se realizam ao seu redor, no círculo menor do seu espaço cotidiano, lar/escola. É uma percepção ecológica que explora a moralidade materializada no corpo, no ato, na vontade manifesta, inspira a religiosidade, no sentido fundamental e primordial do termo. Para o 1º setênio, os fundamentos essenciais da vida, o andar, falar e pensar, brotam nos três primeiros anos da criança e estão intimamente relacionados com o que a criança percebe no seu entorno, principalmente com os sentidos volitivos (STEINER, 1990, p. 4). A focalização sobre o desenvolvimento dos sentidos inferiores, durante o 1º setênio, estabelece a base para o desenvolvimento ulterior dos outros sentidos e habilidades. Os sentidos

inferiores passam por metamorfoses no decorrer da infância e amparam também as capacidades cognitivas. "... a capacidade de fazer matemática, que desperta na alma infantil depois da troca dos dentes, é a metamorfose daquelas atividades que antes atuavam plasmando e estruturando o organismo na região em que se expandem os sentidos do movimento e do equilíbrio" (KÖNIG, 2000, p. 46).

No segundo setênio, a vivência escolar proporciona a experiência do belo, o cultivo dos sentidos de forma vivificada pela arte através da criatividade e inspiração do professor, garantidos pelo sistema social das escolas Waldorf aplicadas nas iniciativas sociais antropológicas, que conferem liberdade ao professor de escolha e composição dos conteúdos das matérias. Nos primeiros anos escolares do ensino fundamental, a criança não entra em contato com nada tipografado no que se refere às letras, nem com imagens reproduzidas tecnicamente, cada traço é permeado do humano, da imperfeição que se quer fazer perfeita, onde não é no resultado pronto que eles mergulham, mas no processo, no fazer aperfeiçoador, em direção ao ideal. Este ideal tem sentido arquetípico, universal, independente de cultura, história, espaço, etnia, como fenômeno humano. Este ideal é transmitido aos alunos não por um conceito, mas por imagens.

Toda a metodologia da Pedagogia Waldorf, para o segundo setênio, está embebida de experiências estéticas para, justamente, estruturar um suporte imaginativo ao pensar dos alunos. O mundo, a natureza, o cosmos, os reinos hominal, animal, vegetal e mineral são apresentados aos alunos em imagens vivas que se materializam em canções, poesias, desenhos, histórias, pinturas, muito antes de possuírem conceitos abstratos que levam à definições estáticas. A imagem, embutida na experiência estética pedagógica, preserva a vivacidade da percepção porque possui alto teor de mobilidade e fecundidade, é um amplificador psíquico, enquanto o conteúdo de ensino abstrato é estéril, não tem princípio auto-criativo. "Em seu nascimento, em seu impulso, a imagem é, em nós, o sujeito do verbo imaginar. Não é o seu complemento. O mundo vem imaginar-se no devaneio humano" (BACHELARD, 2001^b, p.14).

Abstrato, na concepção de Steiner (2000^a, p. 170), tem o significado de pensar abstraído da realidade, apartado, separado do real. Realidade, aqui, está ligada à integralidade, globalidade. O abstrato tem caráter unilateral, parcial, fragmentário,

abarca somente o ser humano em seu aspecto cognitivo. Por ser fundamentalmente holístico, o ser humano, nas palavras de Steiner, remete-nos sempre à cognição, afetividade e volição. Os valores e atitudes em nosso meio ambiente são realizações do ser volitivo, que julgados no ser afetivo, tomam representação e consciência no ser racional. O pensar abstrato, somente no âmbito cognitivo, é frio, não está interrelacionado com o calor do sentir. Percepção ecológica que leva em conta os laços afetivos de interesse e ligação íntima com o local onde estamos, não abrange só os pensamentos isolados em si, mas um pensar que entende e percebe o que se sente ao mesmo tempo.

A estrutura curricular da Pedagogia Waldorf foi planejada levando em conta a transformação que acontece na relação entre percepção e pensar durante toda a fase de desenvolvimento infantil. Especial atenção merece a fase denominada por Steiner de rubicão, quando entre os nove e dez anos a criança “cai do paraíso” e o pensar adquire uma qualidade intelectual que não possuía antes, as imagens recebidas até então, não são mais suficientes, é o primeiro degrau para a abstração, é quando a criança se percebe mais afastada do mundo circundante. Essa unidade de perceber a si mesmo e ao mundo como um só acontece até esta fase.

O incentivo ao pensar intelectualizado em crianças não amadurecidas para isto, antecipa-lhes precocemente o processo que inexoravelmente está programado para acontecer, rompendo as ligações e a unidade de percepção eu-mundo, ocasionando o vazio que se sente em relação ao ambiente em que se vive, causando uma percepção ecológica empobrecida, enfraquecida. Por que fascinam tanto as histórias em que flores e animais falam? Porque, para as crianças, o que elas percebem como vivo pode falar, o irreal aqui empresta fomento de energia psíquica ao real, desperta o interesse, ponto inicial do processo de aprendizagem.

Quando chega o aprendizado das leis naturais, que exige a percepção do fenômeno cientificamente embasado, mesmo aqui, o procedimento metodológico da Pedagogia Waldorf para introduzir seus alunos à ciência, durante a fase da pré-adolescência, é primeiro a observação fenomenológica, onde os experimentos em sala de aula, no primeiro dia, são apenas observados e no dia seguinte é feita a recordação das imagens que agora vivem do interior, para depois então formar os conceitos intelectuais que regem a lei natural. Até introduzir a ciência, a Pedagogia Waldorf primeiro trabalha

a percepção, a observação e a descrição do que foi acolhido, para depois realizar a compreensão com o pensar (AEPPLI, 1955, p.84).

Precisamos evitar o perigo de que o homem intente apoderar-se dos fenômenos e os interprete prematuramente, mediante seu pensar especulativo, impedindo assim que os fenômenos atuem sobre ele, por um tempo suficiente [...]. Seu intelecto, com a tendência a sistematizar e teorizar, reprime prematuramente a percepção. Na medida em que o intelecto precoce se impõe, diminui a faculdade de observar íntima e profundamente (AEPPLI, 1955, p. 85).

Os quatro elementos - água, ar, fogo e terra - são manifestações do mundo fenomênico que realizam-se em imagens. Na situação em sala de aula, o que mais se utiliza na poesia, no verso da canção, na história e na pintura, são imagens multidimensionais, representativas de um universo específico, que enquadram-se na abrangência de um dos quatro elementos e configuram um mar de vivências psíquicas graças à mobilidade e plasticidade delas mesmas. As vivências dinamizam-se em ascensão e queda, vicejar e fenecer, expandir e contrair, atrair e repulsar, utilizam-se de muitas imagens para serem expressadas. O professor Waldorf trabalha com a imagem criadora que tem sua fonte no imaginário e tem um caráter primitivo, diferindo da imagem reprodutora que é um produto da percepção sensorial.

Em outras palavras, para nós, a imagem percebida e a imagem criada são duas instâncias psíquicas muito diferentes e seria preciso uma palavra especial para designar imagem imaginada. Tudo aquilo que é dito nos manuais sobre imaginação reprodutora deve ser creditado à percepção e à memória. A imaginação criadora tem funções totalmente diferentes daquelas da imaginação reprodutora. Cabe a ela essa função do irreal que é psiquicamente tão útil como a função do real evocada com tanta freqüência pelos psicólogos para caracterizar a adaptação de um espírito a uma realidade marcada pelos valores sociais (BACHELARD, 2001^a, p.2).

A imagem percebida fomenta os parâmetros para a imagem imaginada, que toma sua fonte na imagem literária proferida em histórias e contos inspirados por um adulto que buscou em si, na sua experiência íntima, a força de sua fantasia para fazer jorrar a corrente do arcaibouço do seu imaginário. O pensar imaginativo é uma reconquista do professor - um caminho inicial do aluno Waldorf - não é um retrocesso para onde este um dia na vida esteve também como criança, sua consciência não retrocede, resgata o que se apagou, agora revigorada por sua fonte original, um baú infindável e imponderável da sua fantasia, não como capacidade de iludir, mas de dar vida às imagens, criá-las, descobri-las e intercalá-las num todo que se expresse numa

experiência estética pedagógica coesa, coerente, e sobretudo, vivificada. Se não está vivo no professor, não estará nos alunos.

Essas imagens literárias dão esperança a um sentimento, conferem um vigor especial à nossa decisão de ser uma pessoa, infundem uma tonicidade até mesmo à nossa vida física. O livro que as contém torna-se subitamente para nós uma carta íntima. Elas desempenham um papel em nossa vida. Vitalizam-nos. Por elas a palavra, o verbo, a literatura são promovidos à categoria da imaginação criadora. O pensamento, exprimindo-se numa imagem nova, se enriquece ao mesmo passo que enriquece a língua. O ser torna-se palavra. A palavra aparece no cimo psíquico do ser. A palavra se revela como o devir imediato do psiquismo humano (BACHELARD, 2001^a, p.3).

O pensar vivo requisita o ser pela sensibilidade, pelo universo afetivo, e os sintomas - conseqüências dessa atuação na Pedagogia Waldorf - são o entusiasmo, a percepção do ambiente com a intensidade do interesse, a experiência desfrutada com deleite, porque, no que concerne ao processo intelectual, este é paulatinamente desdobrado de imagens oníricas, de imagens palpáveis, concretas, para imagens da multiplicidade de relatos humanos, sem desviar dos processos vitais a sua energia que ainda está destinada à formação do corpo e órgãos. Neste ponto, a preocupação com a percepção ecológica é de cunho profilático, não só com relação ao externo, mas como prevenção do desgaste da vitalidade e da probabilidade de futuras debilidades fisiológicas. O que se considera, aqui, é o vínculo de dependência que os sentidos cognitivos estabelecem com o desenvolvimento dos sentidos inferiores.

A percepção ecológica, embora Steiner não tenha usado este termo, é, na teoria antroposófica, o perceber com os sentidos permeados de vivacidade com a atividade própria do pensar vivo. Aqui está a chave para perceber que espaços, lugares, ambientes naturais possuem sua própria vitalidade, sua expressividade imaterial que emana de suas forças e confere-lhes uma identidade de local, com a qual podemos nos identificar e estabelecer laços afetivos, conceitualizado como topofilia, “o valor humano dos espaços de posse, dos espaços defendidos contra forças adversas, dos espaços amados” (BACHELARD, 1993, p. 19). Na topofilia o sentimento está associado com o lugar, o sentimento é a baliza entre simpatia e antipatia, e o lugar tem o papel de produtor de imagens. De acordo com Tuan (1980, p.107), “a resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada”. O papel da estética como sensibilizadora do ser humano e

como caminho para uma imunidade frente às ameaças multidirecionais que atingem o homem não pode ser negado:

A negligência da necessidade estética resulta num embrutecimento alienante e na perda de valores simples que podem influenciar sobremaneira nossas relações com o outro. A sensibilização ambiental faz parte, portanto, de um projeto de re-sensibilização que parte da liberdade à imaginação, à criação, à intuição, às sensações e sentimentos para revelar ao humano onde mais há importância que não na reprodução dos modelos focados na relação conhecimento-trabalho-poder. Em resumo, a perspectiva holística da formação do ser humano precisa, mais que nunca, da arte, como meio de possibilitar a experiência estética e de libertar sua criatividade e sua essência ética (MARIN & OLIVEIRA; 2006, p. 193).

A percepção tem sua fonte nos sentidos e, a partir do ponto de vista da Teoria dos Sentidos de Steiner, que amplia para doze fontes sensibilizadoras, podemos nos conscientizar da abrangente gama de influências que recebemos do mundo. As ameaças que a civilização técnica-industrial impõe à natureza, ao meio ambiente, alcançam a escassez de recursos e comprometem a renovação dos mesmos; o uso irracional dos bens naturais extrapola a projeção de sobrevivência humana por destruição indiscriminada contra as fontes de vida, ar, água, terra. Esta mesma civilização exaure a vitalidade do ambiente corporal, ameaçando o sentido orgânico por hábitos e costumes nocivos inculcados por uma cultura consumista e superficial, levando o ser humano a uma “miopía” de si mesmo. O sentido orgânico é aquele que nos permite perceber o nosso bem-estar. Quantas pessoas não calam este sentido por estarem submetidas a um *modus vivendi* insano e insalubre? O quanto a infância, no ambiente urbano, não é ameaçada pelo entorno inadequado ao desenvolvimento dos sentidos do equilíbrio e cinestésico, por falta de espaço físico e por uma cultura da ociosidade imposta pelos meios midiáticos e de entretenimento evasivo? O sentido do tato caiu no reducionismo de uma percepção sintética, de materiais industrializados – basicamente só plástico - que não tem origem direta nos reinos da vida. Nos jardins de infância Waldorf explora-se a percepção tátil somente com brinquedos que tem origem no reino mineral, vegetal e animal. A riqueza de texturas, formas e pesos é extraída do espectro vivente, do que, se recomposto, pode originar a vida novamente.

A vitalidade do meio cultural e social exaure-se através de palavras padronizadas, expressões verbais futilizadas, pensamentos clichês, Eus ausentes em falas mecanizadas, pois o humano cala-se e silencia-se diante das mídias, a individualidade exclusivista nega o encontro, e quando este acontece, é só formal, utilitário, profissional, especulativo, indiferente. Uma epidemia invisível de depressão e

síndromes de todos os pânicos atinge a humanidade. Inseguros de si mesmos, ou auto-afirmados de forma exarcebada sobre pântanos de ilusão, nos encontramos num mar cultural contaminado que quer extirpar do ser humano a razão da sua existência, que quer anular a missão da sua vida, que quer esvaziar nossa relação com alma e espírito.

1.4 – SÍNTESE DO PRIMEIRO CAPÍTULO: a Pedagogia Waldorf, em seus princípios, se aproxima da educação ecológica

A Pedagogia Waldorf poderia, quanto à educação ecológica, ser confundida com o mero preservacionismo ou protecionismo ambiental, se vista superficialmente ou observada unilateralmente sob seu forte engajamento com a natureza, seus ideais de veneração e proteção a todos os seres que compõem a vida. Entretanto, expusemos aqui os alicerces teóricos e práticos que fundamentam o movimento Waldorf evidenciando o vínculo entre a teoria de uma educação estética (texto) e a relação do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o entorno natural e cósmico (contexto).

Mudança de paradigmas e valores apenas citados em livros ou incutidos em cabeças pensantes estão sob o conforto do isolamento, sob o conforto da solidão, não requerem muito, a não ser serem lembrados ou citados novamente. Por outro lado, a transformação profunda de paradigmas e valores, com uma cosmovisão espiritual evolucionária sob pano de fundo, exige confronto com nosso próprio enraizamento nas formas cristalizadas das relações sociais do passado.

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do socius em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época (GUATTARI, 1995, p. 55).

A educação ecológica obteve sua inserção política após um longo caminho de luta do movimento ambientalista. No movimento Waldorf, ela já é um ponto de partida, sem a coação de leis ou de outra forma de autoridade, mas pela criticidade que lhe é inerente. Se os movimentos holísticos se apartaram das questões sociais, a Pedagogia Waldorf, através da Antroposofia, muito pelo contrário, está mergulhada nos anseios de

transformação social e o faz por uma direção que não é capitalista, nem anarquista, nem religiosa, nem socialista, mas humanista sobretudo. Um humanismo pleno ecologicamente. A Pedagogia Waldorf, em sua ecosofia, abre espaço livre para a subjetividade humana, a individualidade do ser, a ecologia mental; abre espaço igualitário nas relações humanas, a ecologia social; abre espaço fraterno com o mundo, o planeta, a ecologia ambiental.

O que Steiner realizou, já no século XIX, foi a sistematização do método cognitivo de Goethe. A fenomenologia goetheanística emprestou sua epistemologia para a fundamentação da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf. Então, temos no contexto de sala de aula as bases epistemológicas que a complexidade inerente à questão ecológica atual exige da humanidade. O que Goethe funda, e Steiner estabelece para a educação, é o pensar vivo como meio para uma ecologia profunda. Os desafios aqui apresentam-se ao adulto que está frente às crianças, porque ele é o catalisador das forças vivificadoras. É em si mesmo que o professor resgata o imagético do pensar tornando-o fértil e móbil, um pensar humanizado que nada contra a correnteza da alienação, da formatação e da produção em série de pensamentos adestrados pela racionalidade econômica-industrial.

O método cognitivo de Goethe é ainda pouco difundido e reconhecido, sendo que suas obras foram conclamadas no âmbito artístico, mas o reconhecimento científico é retardatário em quase 200 anos. A teoria dos sistemas vivos requer uma nova forma de pensar o mundo; o pensamento sistêmico que parte do estudo dos padrões é elevado à complexidade e Goethe foi “responsável por contribuições importantes para a biologia através do estudo de padrões” (CAPRA, 2003, p.21).

O pensamento goetheanístico estava a frente do seu tempo e, para muitos, está a frente do atual. O que este método oferece, em termos de percepção, é um resgate e uma retomada no caminho cognitivo humano, no seu posicionamento frente à natureza e na sua relação íntima com esta. O pensamento de Goethe é de base intuitiva, é uma consciência espiritual da realidade física. O que foi esvaziado pela ciência materialista, alma e espírito, é preenchido pela necessidade premente de uma consciência da ecologia profunda, com espírito, para a qual o pensamento vivo de Goethe tem muito a contribuir. “Quando o conceito do espírito humano é entendido como o modo de consciência no qual o indivíduo se sente conectado ao cosmo com um todo, fica claro

que a consciência ecológica é espiritual em sua essência mais profunda” (CAPRA, 2003, p.21).

Sob o ponto de vista que somos seres com doze sentidos, a percepção humana ganha uma dimensão ampla e global em seu papel. A deterioração imposta pela crise ecológica planetária atinge em todos os graus a qualidade das nossas percepções e o alarme acusa a urgência de caminhos que contraponham as forças adversas do ambiente físico poluído, do ambiente social insensibilizante e do ambiente mental alienante. O pensar vivo preenche internamente com uma positividade que traz forças de imunização. Infância e juventude são o principal campo de atuação da educação, são a base, e proteção é a palavra-chave nestes períodos. Proteger significa, aqui, oferecer condições - a quem está se estruturando para a vida – de construir imunidade à sua subjetividade, isto é, possuir uma sustentação interna mental autônoma que mobilize forças próprias a partir de si mesmo; não é embutir-se numa redoma, mas permitir a inserção da individualidade num meio hostil que tenta roubar-lhe sua essência.

A experiência estética é, no contexto pedagógico Waldorf, o que o ar e a água são para a vida, o sopro renovador diário e o bálsamo purificador cotidiano ofertados à infância, a quem quer e precisa olhar o mundo através do belo, como força positiva que contrabalança a esterilidade da indústria cultural que deturpa o sentido e a função da arte. A arte verdadeira é confundida pelos artefatos culturais, as reproduções tecnológicas e materiais incutem uma mecanicidade poluidora ao caráter vivificante da arte genuína. A experiência estética Waldorf vai até a essência do fenômeno artístico, a humanização plena do encontro em sala de aula evidencia a insubstituição do homem pela máquina, erige um lugar de primazia ao que é humano, do vivo, do espiritual, sobre as efemérides do mecânico, do morto, do material.

O belo vincula o ser com o bom, estética e moral integram-se. Valores e atitudes que estabelecemos com a natureza, com a sociedade, com a nossa subjetividade, apóiam-se nas vivências sensibilizantes da experiência estética. A experiência estética é um desabrochar de forças que sustentam nossa percepção ecológica do fenômeno da vida para formar a base de julgamento para nossas atuações no mundo.

A percepção ecológica da vida embasa-se somente sobre o substrato do que é vivo, fecundante, auto-criativo, flexível. A imagem oferta seu vigor ao campo estético

pedagógico, ela é a semente geradora de novos frutos, forma a fertilidade do corpo anímico para a fecundidade dos conteúdos perceptivos que, em sua multiplicidade e pluralidade, adentram a vida íntima do ser humano. A imagem do mundo sensorial, uma imagem reprodutora, percebida e formada no encontro do exterior com o interior, é imaginada na criatividade poética, torna-se criadora, embebe-se de força e tenacidade no universo interior para expressar-se no exterior. A relação cíclica do exterior/interior passa, neste, por uma transformação através da imaginação, uma atividade humanizadora e dinamizadora do estanque, para retornar àquele.

O elemento ameaçador da perpetuação da vida, a poluição, não tem conotação somente física, mas anímica e espiritual também. A mesma cultura civilizatória que compromete a evolução transgeracional por não garantir um futuro sustentável, incutiu uma poluição em níveis pedagógicos que compromete a qualidade da percepção e compreensão da vida em seus aspectos complexos, sensíveis e profundos. Educaremos sobre a vida por meio de um pensar morto? O pensar vivo é a revitalização do ambiente pedagógico, do espaço social que constrói cosmovisões.

CAPÍTULO II

A DIMENSÃO ESTÉTICA NA PEDAGOGIA WALDORF E NA EDUCAÇÃO ECOLÓGICA

A necessária formação ética e a dimensão estética na Pedagogia Waldorf

As bases da educação estética

O lugar da dimensão poética na Pedagogia Waldorf

**O pensamento de Steiner com relação ao desenvolvimento humano,
à afetividade e às idéias de outros pensadores da educação**

CAPÍTULO II. A DIMENSÃO ESTÉTICA NA PEDAGOGIA WALDORF E NA EDUCAÇÃO ECOLÓGICA

Este capítulo destina-se a demonstrar por quais meios a experiência estética torna-se imprescindível, no contexto pedagógico Waldorf, como elemento que colabora diretamente para alicerçar a educação ecológica das crianças nas três instâncias, ambiental, social e mental. Para isto, revisaremos o pensamento de Goethe que inspirou a concepção de estética adotada por Steiner, além de Schiller, e faremos comparações com outros pensadores sobre estética enfocados na fenomenologia, como Dufrenne e Quintás.

Na prática pedagógica em pleno século XXI, os ideais estéticos aplicados em salas Waldorf pelo mundo todo convivem com a indústria cultural, com a racionalidade instrumental exacerbada, com a tecnologia invadindo os costumes e os sentidos do ser humano. Aquele diamante precioso - o Belo - idealizado na mais profunda essência da alma humana, está à mercê das falcaturas criadas pela super-avançada tecnologia que cria pseudo ou até anti-realidades. Envolvida neste engodo, a humanidade vagueia tateando concretudes palpáveis, ilude-se quando elege como parâmetros do Belo os sub-produtos de valores culturais que foram reduzidos a mercadoria, a objetos para venda; ora deleita-se com suas aquisições efêmeras que esvanecem em pouco tempo, ora cai no vazio que é um retro-alimentador da perene busca por novas aquisições, tornando-se escrava de um movimento que se quer perpétuo.

Entre os ditames da modernidade, o espaço escolar Waldorf torna-se um bastião vigilante contra todos os tipos de afronta que a subjetividade humana - principalmente durante a ingenuidade da infância - sofre com o dilúvio da indústria cultural; não só a subjetividade se põe a perigo, o social e o ambiental são vítimas diretas da mesma forma.

2.1 - A necessária formação ética e a dimensão estética na Pedagogia Waldorf

A consciência ecológica preconiza uma mudança de mentalidade em relação à qualidade de vida, o desenvolvimento de uma consciência ética sobre todas as formas

de vida e uma formação de cidadãos com consciência local e planetária. Capra (1996, p. 24) ressalta que há uma barreira até o alcance destes objetivos: “o reconhecimento de que é necessária uma profunda mudança de percepção e pensamento para garantir nossa sobrevivência ainda não atingiu a maioria dos líderes das nossas corporações”.

Segundo Boff (2003, p. 73), a ética fundamentada na sensibilidade humanitária (*pathos*) e no conjunto de inspirações, valores e princípios (*ethos*) que conduzirão as relações do indivíduo com a natureza, com o outro e consigo mesmo, compõe a base dessa mudança.

A ética da sociedade hoje dominante é utilitarista e antropocêntrica. O ser humano estima que tudo se ordena a ele. Considera-se senhor e patrão da natureza, que está aí para satisfazer suas necessidades e realizar seus desejos. [...] A nova ordem ética deve encontrar outra centralidade. Deve ser ecocêntrica, deve visar o equilíbrio da comunidade terrestre. [...] Ética significa ilimitada responsabilidade por tudo o que existe e vive (BOFF, 1996, p. 35).

Paulo Freire (1996, p. 33) destaca o lugar da estética ao lado da ética. Somos seres éticos porque nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir e de romper. Para ele, a rigorosa formação ética deveria estar sempre ao lado da estética e a educação deveria ser uma prática de decência, pureza e beleza: “decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p. 32).

São muitos os caminhos para despertar na infância o desenvolvimento de uma sensibilidade relativa ao meio social, a si mesma e à natureza. Neste trabalho, enfoca-se a perspectiva da educação estética, aplicada em toda a metodologia e currículo Waldorf durante o segundo setênio, como agente formador de uma vida sensível, cujo objetivo é enriquecer e aprofundar a relação dos sentidos humanos com a beleza e ordem da Natureza, o mundo e o cosmos que são originalmente harmoniosos, rítmicos e dinâmicos (LIM, 2004, p. 478).

Segundo Steiner (2005^b, p. 76), a criança vem ao mundo sem pressuposições, por isso, sua entrega pode ser, inicialmente, tanto ao belo quanto ao feio, tanto ao bom quanto ao mau, tanto à habilidade quanto à inabilidade. Assim, o professor é quem possui “a tarefa de atuar de tal modo no meio ambiente da criança que ela possa se tornar, até em seus pensamentos e sensações, uma imitadora do bem, do verdadeiro, do belo”.

Dessa mesma forma ele destaca que é na fase entre a troca dos dentes e a maturidade sexual que se desenvolve o agrado e o desagrado ante o moral ou o imoral. No segundo período de vida (6 –12 anos) “não atingimos a criança se lhe damos regras de moral” (STEINER, 2005^b, p. 77). Ao invés disso, devemos trabalhar no sentido de que ela tenha, futuramente, instrumentos para formular seus próprios julgamentos sobre o mundo. A este respeito Steiner argumenta:

Ensinar a uma criança conceitos definitivamente corretos que, por sua vez, devem ser fixados para sempre seria o mesmo que comprar-lhe sapatos aos três anos e querer que todos os sapatos que viesse a usar vida afora fossem do tamanho daqueles que lhe comprei então. A criança cresce, além disso, mas não o percebemos. E comprar-lhe sempre sapatos pequenos, com a intenção de manter seus pés pequenos e cabendo nos sapatos de uma criança de três anos de idade, seria encarado como uma barbaridade! Mas nós o fazemos com a alma. Damos às crianças conceitos que devem continuar valendo; as atormentamos com determinados conceitos que devem permanecer, enquanto deveríamos dar-lhes conceitos que pudessem crescer (STEINER, 2005^a, p. 6).

Steiner (2005^b, p. 38) afirma que a principal forma de atuação do professor - perante os alunos entre 6 e 12 anos – dever ser artística; o conteúdo do ensino deve ser ministrado em forma de imagens. As imagens recebidas pelas crianças, depois de serem metamorfoseadas no futuro, podem ser usadas como instrumentos para a capacidade de formular seus próprios julgamentos: “o que vive em meus pensamentos [...] tem de se transformar naquilo que está sobre as asas da capacidade do entusiasmo artístico como imagem”. Sobre o processo de crescimento anímico infantil, ele enfatiza que:

É necessário darmos à criança, por meio de uma abordagem artística maleável que pode crescer, sensações e representações mentais, e sensações de representações mentais em imagens que possam passar por metamorfoses, que, pelo simples fato de a alma crescer, podem crescer junto. Isso exige que haja uma relação viva do professor, do educador com a criança, não um relacionamento morto que acontece por meio de conceitos pedagógicos mortos. E é por isso que todo o ensino [...] deve ser permeado dessa maneira por imagens” (STEINER, 2005^b, p. 39).

Para esta fase infantil, ele refuta as intervenções do educador por meio de uma linguagem abstrata, por isso, todo o procedimento nas aulas da Pedagogia Waldorf estrutura-se em conceitos pictóricos, imagéticos, para chegar ao belo. O ensino artístico é um processo de agir que permite espaço livre necessário para o desenvolvimento da individualidade da criança (MARTI, 2003, p.10). Alves (1999, p. 26) considera que o que nos impulsiona à realização de nossas vontades não é a verdade, mas a beleza. Isto ele expressa por meio do pensamento: “mas há algo que a ciência não pode fazer [...]. A verdade não tem o poder de gerar sonhos [...]. São os sonhos de beleza que têm o

poder de transformar”. Se a abstração e a verdade são relegadas a outro plano, tão pouco a lógica é um pilar que sustenta a força geradora de atitudes morais.

A lógica não nos persuade de que deveríamos viver respeitando certas normas, uma vez que somos parte integral da teia da vida. No entanto, se temos a percepção, ou a experiência ecológica profunda de sermos parte da teia da vida, então estaremos inclinados a cuidar de toda a natureza viva (CAPRA, 1996, p. 29).

No mesmo sentido, não é o volume de informação sobre a crise ecológica que pode gerar mudança de atitude. Uma postura de mais respeito e veneração para com a Terra não parte do conhecimento. De acordo com Boff (1999, p.117), o que é imprescindível não é o saber, mas o sentir e quanto mais uma pessoa sofre com a degradação do meio ambiente, mais desenvolve novas atitudes de compaixão.

As obras artísticas e científicas de Goethe formam um dos pilares teóricos da Pedagogia Waldorf. De acordo com Capra (1996, p.35), o poeta e cientista alemão, concebia o estudo da forma biológica a partir de um ponto de vista dinâmico, “concepção que está na linha de frente do pensamento sistêmico contemporâneo”. Steiner explica que, para Goethe, a arte se torna intérprete dos mistérios do mundo:

Ela [Arte] era, para ele, uma das manifestações da lei fundamental do Universo; a outra era a Ciência. Arte e Ciência emanam, para ele, de uma mesma fonte. Enquanto o pesquisador mergulha nas profundezas da realidade para lhe vazar as forças atuantes em conceitos, o artista procura incorporar essas mesmas forças atuantes ao seu material (STEINER, 1980^a, p.102).

A educação ecológica não pode ser uma cartilha que exige e enumera uma série de condutas. Pela concepção de Steiner (2005^b, p. 80), o desenvolvimento moral tem um cerne espiritual; ele afirmou que o dever começa a ser uma tendência humana mais profunda quando ele se torna o que Goethe expressou dizendo: “dever, em que o homem ama o que ordena a si mesmo”. Moral, aqui, é tanto no sentido de conduta em relação ao outro, ou consigo mesmo, quanto em relação à vida.

Não basta apenas a verdade, o saber, a abstração, a lógica, entre outros, para educar crianças ecologicamente. O cerne da questão reside onde o dever e a regra estão permeados também pelo sentimento em relação à Terra. O caminho para amalgamar os sentimentos de compaixão, veneração e amor ao saber, à lógica, ao dever, é a educação estética, uma educação mergulhada em elementos artísticos, que oportunizam experiências estéticas.

Este ideal de moralidade, aliada a uma metodologia, da qual a Pedagogia Waldorf pode ser exemplo, que aplica, no ensino, os princípios básicos da ecologia -

interdependência, cooperação, conservação, parceria, flexibilidade, diversidade e sustentabilidade -, pode conduzir o indivíduo a uma atuação, em relação ao meio ambiente, almejada por qualquer educação cuja proposta é congruente com o sentido de existir.

2.2 - As bases da educação estética

Etimologicamente a palavra estética vem do grego *aisthesis*, “indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. [...] em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em unísono, experimentar coletivamente” (DUARTE Jr, 2004, p. 13).

A concepção estética de Goethe e o seu modo de pensar científico foram inspiração para Steiner (2006, p.128) quando ele colaborou nos trabalhos do Arquivo Goethe, para a edição das obras científicas do poeta. Esta inspiração o fez aplicar a estética goetheana e a observação fenomenológica da natureza na Pedagogia Waldorf vinte anos depois.

O essencial que Steiner apreendeu com a concepção estética de Goethe foi como a arte pode ir além da natureza, porém imitando-a em seus pormenores. Se o artista “deixa de se ater à natureza e de pensar na natureza, tanto mais ele irá se afastar da fundação da arte” (GOETHE, 2005, p. 68).

Sem estar submetido à natureza ou dependendo desta para satisfação de suas necessidades, o homem separou-se dela para edificar um mundo novo em seu interior. Segundo Steiner (1998^b, p.16), “para que a estética pudesse nascer, foi necessário surgir uma época em que o homem entreviu, livre e independentemente das amarras da natureza, o espírito em sua nitidez, mas na qual também já era novamente possível uma confluência do espírito com a natureza”. Para Goethe (2005, p. 155), o artista deve formar este reino, de forma sentida, pensada e acabada, por e para si mesmo, no interior da natureza, mas sem confundir-se ou dissolver-se nela.

Como cientista e artista, Goethe viu em ambas, ciência e arte, o mesmo objetivo: chegar até a idéia que é eterna, imutável, um objeto de contemplação do pensamento (STEINER, 1998^b, p.27). Entre a experiência e a ciência, o ser humano precisou criar

um reino que não existia, um reino onde o particular representa a idéia, e não só o todo, onde o individual expressa o caráter universal. “A estética tem a tarefa de compreender a arte como esse terceiro reino” (STEINER, 1998^b, p.20). É o homem quem insere o divino onde este carece na natureza, faz-se criatura criadora; neste poder criador, nesta fonte de forças para manifestar a arte, tanto na contemplatividade como na sua criatividade, é que se expressa o caráter único da espiritualidade humana, este relicário intacto. A essência da beleza de uma obra de arte não está na sua sedução, no deleite que proporciona, no bem-estar que faz experimentar: “a obra de arte não é bela por si própria e graças ao que é em si mesma, mas porque repete a idéia da beleza”. (STEINER, 1998^b, p. 26).

Segunda Veiga (1994, p. 13), a concepção de estética defendida por Steiner refuta dois caminhos expressivos que coíbem a liberdade da produtividade autêntica, o naturalismo e o alegorismo; aquele, por restringir a criatividade humana a mera reprodução do que já existe, este, por colocar o papel da arte como ilustradora das concepções científicas. O que se reserva à arte é a função geratriz, o papel de manifestar algo que exprima sua essência na aparência, criar algo que a ciência e a natureza não contenham, é o espaço para o homem alcançar o auge do seu ser ao conquistar uma singularização da transformação do mundo em beleza.

A visão da Arte esboçada por Rudolf Steiner liberta o artista da função de mero crítico que nega ou desfigura o já existente, como também não o reduz a um decorador de ambientes burgueses. A Arte e o artista são o caminho pelo qual o homem se torna realmente humano, transformando a Natureza fora de si e em si para que esta se torne a expressão imediata e sensória da liberdade (VEIGA, 1994, p. 14).

Steiner (2006, p.121-122) evita, também, os extremos opostos entre a estética idealista, embora tenha sido profunda sua admiração por Hegel, e a estética realista. Nesta a obra de arte visa apenas a imagem sensorial. Naquela o conteúdo da arte era encontrado na manifestação sensorial da ‘idéia’.

Um ponto chave da estética goetheana aplicado à prática Waldorf é a utilização das cores, sua função e sua conotação moral. O sentido vivificado que a linha tem quando surge a partir do encontro de cores, e não do traço do desenho, foi determinante para Steiner compreender a aplicação viva das artes plásticas na educação estética Waldorf. Para ele, a pintura é mais viva que o desenho por aproximar-se da realidade em si, pois na vida, nas paisagens, nas imagens reais

percebidas pelo olho humano, não existem linhas, sendo que o que nos dá a sensação da existência da linha é o encontro entre cores * (Figura 1), que é a própria realidade. De acordo com Bachelard (1990, p.28), “para Goethe, a cor não é um simples jogo de luz, é uma ação nas profundezas do ser, uma ação que desperta valores sensíveis essenciais”.

As linhas de um desenho são a representação abstrata da realidade, estão longe da realidade em si: “elevado efeito do colorido: o desenho dá às coisas a forma; a cor dá a vida; ela é o halo divino que a tudo vivifica” (GOETHE, 2005, p. 170). O desenho, por ser abstrato, requisita o labor apenas pensante, enquanto que as cores da pintura abarcam o sentimento humano. O desenho apela para uma capacidade que é uma especialização, seu aperfeiçoamento restringe-se à habilidades bem específicas; o colorido é generalista. Estas definições influenciaram Steiner a compor a estrutura estética da Pedagogia Waldorf, principalmente durante o segundo setênio, a fase mais apropriada para a apreensão, fruição e realização do Belo. Querendo evitar a abstração nesta fase da vida, sem cair na especialidade, na unilateralidade do intelecto que exclui o sentimento, estas concepções estéticas de Goethe foram aproveitadas por Steiner na mesma direção, o de manter o ensino o mais vivo possível, justamente para contrapor a enxurrada de experiências sem vida que seriam ofertadas pelos produtos da civilização.

E por que é justamente tão difícil desenhar quanto colorir bem? Parece-nos que é porque o desenho pressupõe muitíssimos conhecimentos, muito estudo, porque seu exercício é muito complexo, requer uma reflexão continuada e um certo rigor. O colorido, ao contrário, é um fenômeno que apenas requer o sentimento e, portanto, também pode ser produzido por meio do sentimento, por assim, dizer, instintivamente (GOETHE, 2005, p. 171-172).

As cores produzem estados de espírito, alegria, repugnância, tranquilidade, ternura, nostalgia, inquietação; trazem sensação de frio, calor; ao revelarem sua essência para a visão e para o espírito, produzem sobre a alma um efeito “que se vincula imediatamente à moralidade. É por isso que as cores, consideradas como um elemento da arte, podem ser utilizadas para os mais altos fins estéticos”(GOETHE, 1993, p. 139).

O que a experiência estética está fazendo dentro da Pedagogia Waldorf é

* Figura 1 – exemplo de representação gráfica de um aluno, com o giz de cera, utilizando o encontro de cores.

fornecer, amplamente, vivências de unidade, contrapondo-se às vivências unilaterais, parciais ou fragmentadas. O ser que experimenta, na sua contemplatividade, na sua imitação, interpretação e criatividade, mantém-se coeso, íntegro nas dimensões humanas cognitivas, afetivas e volitivas, desde que a fonte - a partir da qual emanam as impressões manifestadas sensorialmente – permaneça num processo orgânico, vitalizador, com integridade e coesão na sua própria subjetividade e relação objetiva com o entorno. Aqui ressaltamos o cerne do cunho ecológico mental da educação estética, já que ela é partícipe de um processo catalisador das forças individuais. Quando falamos em coesão e integridade de individualidades, aportamos a garantia de sustentação do social, pois a integridade das instituições é constituída pela integridade dos sujeitos (STEINER, 1986, p.59). E a esperança de resgate da relação humana com a natureza solicita seres inteiros. Nesse sentido, conhecimento que gera somente compreensão da relação ser humano/natureza ainda está cerceado somente pelo intelecto, ao passo que o que se fala aqui é de conhecimento que atua sobre as emoções e sobre a vontade (STEINER, 1980^b, p. 89).

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. É nesse sentido que Quintás (1993, p.25) afirma: “entendida de modo rigoroso, ‘cultura’ é tudo o que o homem realiza visando a estabelecer modos valiosos de unidade com as realidades do meio ambiente”. O mundo possui uma variada oferta de epistemologias distintas que, mesmo cercadas de muitos contrastes, encontram semelhança quando concluem que a unidade final é estética.

A uniformidade desses pontos de vista fornece a esperança de que talvez a grande autoridade da ciência quantitativa possa ser insuficiente para negar uma beleza unificante final. Eu me prendo à pressuposição de que nossa perda de sentido da unidade estética tenha sido, simplesmente, um engano epistemológico. Acredito que esse engano possa ser mais sério do que todas as insanidades secundárias que caracterizam as antigas epistemologias que estavam de acordo com relação à unidade fundamental (BATESON, 1986, p. 26).

O que a experiência estética proporciona, segundo Dufrenne (1972, p. 40), é uma universalidade subjetiva, o universal que tem seu princípio no sujeito e não no objeto, pois o sentimento é o princípio do juízo estético: “no juízo do conhecimento, o intelecto governa a imaginação, na experiência estética a imaginação é livre, e o que experimentamos é o livre jogo das faculdades e da sua harmonia mais do que a sua hierarquia”.

2.2.1 – Unidade entre o ser e o mundo

A experiência estética, para Quintás (1993, p.35), vem unificar a relação eu/mundo; o distinto – o mundo – até então distante, passa a ser íntimo, pois, de algum modo, “integramos nossos âmbitos de existência, nosso poder de iniciativa e nossa capacidade de assumir possibilidades de jogo que nos são oferecidas do exterior.” Nesta passagem do distinto-distante para o distinto-íntimo é a atividade criadora autônoma do ser que engendra a voz interior, que capta o aspecto relacional da realidade para dar-lhe uma configuração sensível. A distância do homem em relação ao meio ambiente é o cerne da crise atual da cultura, do estilo de vida, do processo econômico; é interpretada pelo vitalismo como um nó górdio e pelo personalismo como um ponto de vista que permite uma apreensão do real isenta de subjetividade. A experiência estética funda vínculos, estabelece uma unidade repleta de significação e sentido com o entorno, submerge o ser num estado lúdico, triunfa sobre o caos, faz o elo aos ideais do verdadeiro, do bom, do belo. Para Quintás (1993, p.26), “ajudar a descobrir esta vizinhança enigmática das experiências humanas mais altas é a maior contribuição da estética para a tarefa educativa do homem”.

A estética, ao mesmo tempo em que permite o encontro sujeito-objeto, prove uma distância de perspectiva necessária ao sujeito para formar um campo de vazão ao lúdico. No encontro sujeito-objeto, estabelece uma relação integral, de simultaneidade e reciprocidade entre os termos, sem cair na unilateralidade da fusão, quando o sujeito se perde no objeto. Na distância de perspectiva proporcionada, mantém a coesão do sujeito, sem cair na unilateralidade da cisão. Assim, desvia-se dos extremos relacionais da cisão e da fusão; no primeiro o formalismo intelectualista promete em vão o restabelecimento da unidade perdida, no segundo o sujeito renuncia a si mesmo ao empreender um modo irracional de união com o objeto. A crise ecológica é uma crise dos valores estéticos, dos valores da cultura civilizatória que substituiu:

[...] modos de unidade de integração lúdica pelos modos fusionais de unidade que se conseguem através das experiências exaltantes de vertigem, experiências de fascinação que empastam o homem com as realidades sedutoras e não permitem que ele tome a distância de perspectiva necessária para fundar campos de jogo (QUINTÁS, 1993, p. 38).

O espaço escolar Waldorf existe para o cultivo de modos de participação espontânea que ainda persistem em certos nichos sociais, para manter viva a relação com a inspiração e possibilitar “realidades valiosas que alimentam o espírito das pessoas e o abrem a horizonte de grande riqueza humanística” (QUINTÁS, 1993, p. 38). Pois, a produção artística contaminou-se pela racionalidade econômica no âmbito popular e pela cosmovisão materialista no campo acadêmico; o elo artista/público ou é maquiado por interesses de mercado tão somente, ou está em frangalhos diante da atmosfera gélida da reclusão individualista do artista. A unidade com o real é o caminho da inspiração, o produto artístico tem que ser resultado de um processo do profundo valioso, e não produto de um processo laboratorial (mais científico que artístico) ou de uma estrutura fabril (mais técnico que artesanal). Na realidade, o espaço artístico escolar é uma gama de âmbitos, os campos do real natural, do real social e cultural, estão miscigenados. Nesta mistura, Quintás (1993, p. 45) destaca a regência de uma lógica da criatividade articulada com precisão: “o conhecimento desta articulação apresenta uma extraordinária fecundidade pedagógica, pois manifesta a estrutura interna dos processos criadores que são os que fundam os modos relevantes de unidade do homem com o real” (QUINTÁS, 1993, p. 45).

A unificação com o meio ambiente é uma superação da dicotomia interior e exterior; exige a adoção de uma atitude humilde e amorosa. Não é cisão nem fusão, mas a instauração de uma vida espiritual que equaliza a autonomia e heteronomia humana diante da vida, que permite ao ser o poder de encontrar leis próprias para se orientar, ao mesmo tempo que é influenciados pelos ditames das forças externas. Para Goethe, a realidade externa é um reflexo da interna:

Sim, o artista deve representar o exterior! Mas o que é o exterior de uma natureza orgânica senão a aparição que eternamente se modifica do interior? Essa exterioridade, essa superfície está adaptada de tal maneira a uma estrutura interior múltipla, enredada e suave, que ela se torna, desse modo, ela mesma algo de interior, na medida em que ambas as determinações, a exterior e a interior, estão sempre na mais imediata relação, tanto na mais silenciosa existência quanto no mais forte movimento (GOETHE, 2005, p. 159).

2.2.2 – A experiência estética na Pedagogia Waldorf

O objetivo da experiência estética inserida na prática Waldorf é a educação pelo sentimento, que denominaremos também educação estética. No âmbito escolar, ou

solicitamos o pensar dos alunos por meio da lógica, da memória, do raciocínio; ou solicitamos a vontade por meio da atividade, das tarefas, dos exercícios que requisitam os membros; ou solicitamos o sentir dos alunos, por meio das experiências estéticas que são perpassadas na linguagem, nas representações gráficas, dramáticas e musicais.

A educação estética ou o educar pelo sentimento, na prática Waldorf, não se limita às aulas de música, pintura, ou atividades artísticas isoladas; a solicitação do mundo afetivo infantil é a tônica das vivências escolares no segundo setênio; as percepções estéticas impregnam invariavelmente os momentos na escola, gerando uma contínua experiência estética, inclusive durante as aulas de Matemática, Línguas, Ciências, etc. Com isto, objetiva-se o empenho de tornar a educação pelo sentimento algo efetivo e não apenas presente ocasionalmente como justificativa de um ideal, o que não quer dizer que tudo na educação Waldorf seja estético: “não pensem os senhores que eu esteja querendo, neste momento, defender uma educação estetizante, trocando os elementos de ensino por tudo o que seja pretensamente artístico” (STEINER, 2000^b, p. 59). Adicionalmente, nesta experiência estética, o que prevalece é o juízo estético, que tem como princípio o sentimento do sujeito, “no juízo do conhecimento, o intelecto governa a imaginação, na experiência estética a imaginação é livre, e o que experimentamos é o livre jogo das faculdades e da sua harmonia mais do que a sua hierarquia” (DUFRENNE, 1972, p.40).

Steiner (2006, p. 68) foi fortemente influenciado por Schiller³ (1759-1805), através da sua obra *A educação estética do homem*, onde este descreve os estados da consciência humana suscitados a partir da relação do homem com o mundo. Dois estados de consciência são polaridades: o de coação da natureza, sob a égide do que os sentidos lhe proporcionam ou sob a determinação dos impulsos a partir da sensorialidade; e o de subordinação à razão com suas regras lógicas. A vivência da beleza e a atividade criadora de beleza exploram o terceiro estado de consciência,

3 - Schiller foi, assim como Goethe, uma das figuras centrais do movimento que marcou o final do século XVIII e início do século XIX, iniciado na revolução literária da intelectualidade alemã, o idealismo romântico, que apregoaria a superação da ênfase na racionalidade pela sensibilidade. Para Schiller é possível uma reconciliação dos opostos sensível e inteligível, matéria e forma, e é a arte quem possibilita esse encontro.

mediador das polaridades, que não está unilateralmente vinculado a nenhum dos pólos, gerado na experiência estética, onde Schiller encontrou “o renascimento da verdadeira essência humana no homem” (STEINER, 2006, p.69).

A alma vive nessa disposição estética por meio dos sentidos; porém introduz, tanto na contemplação sensorial quanto no agir estimulado pela sensorialidade, algo de espiritual. A percepção é exercida com os sentidos, porém de um modo como se o espiritual tivesse afluído para dentro destes. Ao agir, o homem se entrega ao bel-prazer da cobiça imediata; contudo, enobreceu essa cobiça a ponto de o bem lhe agradar e o mal lhe desagradar. Aqui a razão estabeleceu um íntimo laço com a sensorialidade. O bem se torna instinto; o instinto pode dar a direção a si mesmo, por ter acolhido em si o caráter da espiritualidade (STEINER, 2006, p. 69).

O inimigo da educação estética é o senso de utilidade que está pulverizado em todas as relações humanas. O ser humano ganhou como maestro de sua conduta – para consigo mesmo, para com os outros e para com o meio ambiente – o julgo da racionalidade econômica, onde o que importa é a obtenção de algo proveitoso a si próprio, principalmente no sentido materialista e, no ápice de todas as reduções em que a humanidade já se submeteu, os anseios pecuniários. Com isto, a educação viu-se cerceada por um deus beligerante - o mercado de trabalho- que dita a regra não só da atividade econômica, mas que solapa a vida espiritual, cultural e pedagógica com suas artimanhas sedutoras, suas estratégias de ilusão, seu poder concreto sob o limite de qualquer ser humano: o que ele deve fazer para ganhar a sua sobrevivência.

[...] pois a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela privação da matéria. Hoje, porém, a privação impera e curva em seu jugo tirânico a humanidade decaída. A *utilidade* é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito de investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão-se estreitando à medida que a ciência amplia as suas (SCHILLER, 1990, p. 25).

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, que exclui do ser humano os âmbitos de vivência do campo do sutil. Nesse sentido, coloca Morin (2005, p.132): “a estética e o lúdico têm em comum o fato de serem a sua própria finalidade, inclusive quando comportam finalidades utilitárias (MORIN, 2005, p. 132). E justamente pelo senso de utilidade ser excludente, ele mesmo se torna inútil, porque impõe ocultamente um paradoxo que coloca a humanidade numa relação de falsidade com a realidade da essência humana. Por ansiarmos esta postura de tirar proveito e tornar útil a nossa relação de ser, fazer e ter

as coisas - e este proveito e utilidade assumirem um caráter somente materialista, unilateralmente econômico - tornamos o senso de utilidade algo que nos prejudica, que nos traz prejuízo em sentido ético, estético e moral. A limitação está em conceber a literatura, a poesia e as artes apenas como meios de expressão estética, esquecendo-se de que são também meios de conhecimento (*id.*, p. 17).

A alma não é perceptível pelo olhar funcionalista ou pragmático, pois, aparentemente, não tem função nem utilidade. Manifesta-se pelo olhar, pela emoção do rosto e, sobretudo, através de lágrimas e sorrisos. Pode exprimir-se em palavras, mas a sua linguagem própria está além da linguagem da prosa, é a da poesia e da música. (*id.*, p. 109)

Se ficarmos presos a esta noção fragmentada de utilidade, imposta pelos interesses escusos de uma cultura moderna tacanha, limitaremos também nosso campo de visão, fruição e atuação no mundo. O belo também é útil, se bem, como afirmou Goethe (2005, p. 58), que é “uma prerrogativa do belo não precisar ser útil”. A cosmovisão antroposófica que inspira a Pedagogia Waldorf abre um vasto leque de noções do que é útil ao ser humano, supera os paradigmas arcaicos não só no discurso, mas na práxis também. Se os interesses de atuação no mundo são de ordem política, querendo reduzir assim os princípios estéticos a mero diletantismo e entretenimento, Steiner une-se a Schiller para fundar sua pedagogia antroposófica sob a inspiração da liberdade: “para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade” (SCHILLER, 1990, p. 26).

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. De acordo com Steiner, Goethe foi para Schiller um exemplo de vida, em termos de auto-educação, inspirando-o a conceber sua pedagogia estética, principalmente com base na consciência goetheana de que o ser humano é a síntese de toda a natureza:

Goethe sempre se revelou um homem desejoso de ser educado da maneira como as pessoas deveriam ser educadas na época moderna. E foi pelo fato de ser assim, após haver domado seu próprio ímpeto, que Goethe agradou tanto a Schiller; e então Schiller escreveu o que consta em suas cartas sobre a educação estética (STEINER, 2003^a, p. 87).

Muitos equívocos podem se formar em torno da noção de educação estética, sendo que um deles é a insistência de trazer às aulas aquelas longas análises de obras artísticas e estudo de estilos dos movimentos artísticos, onde impera o senso crítico sobre qualquer fruição, onde o julgamento do conhecimento, que a tudo divide e fraciona, prepondera sobre o julgamento do sentimento, que une o sujeito ao objeto. Tampouco a educação estética, ao menos no ambiente Waldorf, se limitaria a estas aulas expositivas onde reproduções técnicas das obras de arte são trazidas aos alunos para que estes - atentos a um alto-falante, ou a uma projeção numa tela, ou a fotografias - sejam capazes de experimentar o que é a arte, ou a partir destes estímulos vivenciem a experiência estética. A educação estética Waldorf segue o princípio da teoria goetheana: “o belo não pode ser conhecido, ele deve ser sentido ou produzido” (GOETHE, 2005, p. 59).

O espaço cultural escolar delimita qual âmbito do universo estético é adequado à sala de aula. Como disse Steiner (2000^b, p. 59), o aspecto boêmio, associado a um “modo de vida relaxado, sem senso de responsabilidade, sem normas, sem seriedade”, não deve estar presente na educação estética. Este lado do mundo artístico torna seus valores intrínsecos expostos às considerações pejorativas daqueles que estão mais afastados por vontade ou por destino deste universo social. O que jaz de verdadeiro na educação estética fica obnubilado por este caráter desapegado ao compromisso da boemia presente nas manifestações artísticas, que possui sua legitimidade em outros espaços sociais, mas não na escola. O que pretensamente é argumentado pelo artista boêmio como imprescindível para a concretização do seu trabalho, é sua falta de compromisso como superficial noção de ser livre. Não percebendo que, aliás, escravo atualmente da indústria cultural é justamente o artista boêmio, que não pode auscultar o que é liberdade para não pôr em xeque sua razão de ser, ele está no seu lugar como uma peça da imensa engrenagem social, que tornou seu papel de anestesiar a massa de seres expostos a um processo de vida lancinante como algo importante apenas para fins de sua subsistência. O espaço cultural escolar é do artista pedagogo, como caracterizou Schiller:

É muito outra a situação do artista pedagogo e político, que faz do homem ao mesmo tempo seu material e sua tarefa. Aqui o fim retorna à matéria, e é somente porque o todo serve às partes que as artes devem submeter-se ao todo. O respeito que o artista do belo parece demonstrar com a sua matéria é muito diverso daquele com que o artista político deve aproximar-se da sua,

cuidando de sua especificidade e personalidade não apenas subjetivamente, para um efeito ilusório sobre os sentidos, mas objetivamente e para a essência interna (SCHILLER, 1990, p.32).

A educação estética está nas mãos do artista pedagogo, que tem diante de si o próprio ser humano como “material” artístico. A palavra-chave para o professor artista é vincular a arte ao todo, porque no todo a manifestação artística está viva, o que é integral possui capacidade auto-reprodutiva pela dinâmica da própria vida, abraça a unidade; enquanto que a arte que apela às partes, que busca nos fragmentos a sua manifestação, nega sua melhor essência, afasta-se da fonte de sua vitalidade, apóia-se nas frações da multiplicidade. O ensino vivo é o elemento básico da Pedagogia Waldorf, é o conteúdo vivificado pelo artista pedagogo, o professor Waldorf, que na sua atividade profissional deve estar protegendo a infância de uma avalanche de estímulos fragmentados aos sentidos, servindo como um escudo às incessantes exposições do que é sem vida.

O ensino vivo pressupõe permear a educação com experiências estéticas fecundas. Na prática diária, isto significa que o professor Waldorf conta as histórias que sabe de cor, justamente porque decorar significa que ele passa por um processo de vivificar a narrativa em si mesmo, significa que ele sabe pelo coração, “*du coeur*”, pelo próprio sentimento. Ainda que o decorado, simplesmente, não garanta a vivacidade, ele não é o alvo a que se quer chegar, é o ponto de partida; pois, mais além, espera-se pela dramaticidade com que a narrativa vem à tona, permeando a fala, os gestos e a presença com força e vivacidade. Steiner coloca (1996, p.31), “o que importa é a maneira como se contam as histórias. Por esse motivo, um conto bem narrado nunca pode ser substituído por uma leitura”. Com a música, o ensino vivo une a percepção exterior sensorial sonora à percepção auditiva interior, para que na experiência estética haja o encontro com a idéia da essência do próprio tom, jamais expondo as crianças a estados vibratórios do ar gerados pelo eletromagnetismo ou ao “egoísmo no gozo da sensação sonora física” (WERBECK-SVÄRDSTRÖM, 2004, p.37).

O contexto musical Waldorf supera a condição da musicalidade que restringe aos ‘mais habilitados’ a oportunidade de performances diante de platéias passivas. A música não está na escola Waldorf para angariar virtuosos, nem para cultivar o ego de personalidades geniais, nem para agraciar os selecionados. A diferença básica é o

significado da música na vida, ela não precisa ser necessariamente só para quem, quando adulto, quiser tornar-se um músico, como uma especialização, mas ela tem função também para quem não vai ser músico. A função social da música, no contexto Waldorf, não é a servidão ao mercado da indústria cultural, tampouco ser uma réplica da mídia e da vitrine do sucesso. Tudo isto não tem, absolutamente, nenhuma ligação com as forças primordiais do fenômeno musical. É assim que a mesma racionalidade que compromete a perpetuação da vida por ferir os preceitos da natureza, também corrompe a verdade e a essência dos fenômenos artísticos. O papel da música, além da inclusão de todos os integrantes da classe, é a participação solidária onde se pensa, sente e se faz junto com o outro, esperando pelo próximo. Harmonização com o mundo é a palavra-chave da função musical, por detrás do aspecto de afinação e ritmo: o que se afina não é apenas a vibração da laringe com o tom da canção em questão, da mesma forma que o que se sincroniza no ritmo não é apenas a ação precisamente conjunta. Oculto à manifestação sonora, e na essência do fenômeno performático, reside o elo comunitário, um amálgama de pensamento, sentimento e vontade.

Quando experimentado em sua simplicidade e grandeza, este nos enche de admiração e entusiasmo: é o próprio mundo dos tons que estabelece o modelo arquetípico da atuação social! Realmente, a maneira pela qual os tons se fazem valorizar mutuamente no decorrer da aprendizagem – apoiando e incentivando enquanto o tom mais adiantado espera pelo outros, enviando suas forças para o mais fraco e atrasado, até que eles possam alcançar como unidade coerente o novo estágio de aprendizado – é o mais belo e perfeito modelo social que a mente humana pode observar. Por maiores e diversificados que sejam os obstáculos para o ser individual do tom, a tendência permanece sempre a mesma: equilibrar-se, unir-se e amparar-se mutuamente (WERBECK-SVÄRDSTRÖM, 2004, p. 160).

O sofisticado, o sublime e o complexo, tão comuns nos pódios artísticos, ficam descontextualizados no ambiente do segundo setênio. O universo do ingênuo, na sua pureza, é o natural: “objetos ingênuos são, portanto, o âmbito da arte, que deve ser uma expressão ética do natural. [...] O ingênuo como natural está irmanado com o real” (GOETHE, 2005, p. 258).

A fundo, a questão crucial é definirmos o que significa ser artístico para Steiner, pois estamos diante de um mar desenfreado de banalidades gerado pelo *modus vivendi* instalado nos últimos séculos. Dois elementos estão excluídos do contexto estético Waldorf: o boêmio, por sua permissividade, seu estado aleatório e irresponsável, sua evidente inadequação aos bons ares da educação; e o burguês, por seus interesses escusos, sua exaltação à personalidade, seu vínculo exclusivo com o entretenimento e

seu conúbio com o inescrupuloso mercado cultural. A fonte original da arte diluiu-se no decurso humano, sua verdadeira função social foi encoberta pelo estelato do virtuose em detrimento da passividade da maioria de espectadores; no espaço Waldorf a experiência estética é comum a todos, é ativa e funcional em cada um, é um resgate à raiz do fenômeno artístico.

Ao resplandecer em nós essa consciência, surgirão pouco a pouco possibilidades de fazer desaparecer as velhas formas de apresentação musical, em particular a forte contradição entre o artista-estrela e seus ouvintes ansiosos por deleite, substituindo tudo isso por formas novas e verdadeiramente sociais (WERBECK-SVÄRDSTRÖM, 2004, p. 162).

O contexto estético Waldorf é artesanal e o professor não é mero reproduzidor de informação para substituição da experiência. As histórias são relatadas, restabelecem a forma de comunicação humana antiga, não transmitem apenas os fatos concretos de um acontecimento, mas estão incorporadas “na própria vida daquele que conta, para comunicá-lo como sua própria experiência àquele que escuta. Dessa maneira o narrador nele deixa seu traço, como a mão do artesão no vaso de argila” (WALTER BENJAMIN, *apud* GUATTARI, 1995, p.53). Ou seja, em cada sala de aula temos uma individualidade que realiza a Pedagogia Waldorf, e esta individualidade deixa sua peculiaridade na sua fala, em seus gestos e expressões nos versos e poemas recitados, no seu traço em desenhos e pinturas, no seu senso estético de distribuição e exploração das cores, na musicalidade do seu canto e performance instrumental, na expressividade de sua dramaticidade. O conteúdo pedagógico não vem pronto para então ser repassado, não há padrão pré-estabelecido, ele tem que nascer e vicejar no interior do professor, requer um profundo senso de responsabilidade docente para não redundar em uma estética idiossincrática, ao mesmo tempo em que exige um discernimento da legitimidade da singularidade como contraponto à correnteza massificadora da cultura dependente da tecnologia. Então, cada sala de aula é um ateliê, um sistema aberto ao caminho orgânico do ensino, um espaço simpático à metamorfose do coletivo, na reciprocidade de ser quem esteticamente se expressa e ser veículo da própria expressão estética.

Para melhor compreendermos a função da educação estética no segundo setênio, precisamos restabelecer a idéia básica em torno da qual gira o pensamento de Steiner: metamorfose. Os sentimentos de beleza despertados entre os 7 e 14 anos, aproximadamente, são os sentimentos transformados, de ligação e vínculo íntimo com

a vida do primeiro setênio. A necessidade que a criança do segundo setênio tem de vivenciar o mundo de forma estética, transforma-se a partir da puberdade, início do terceiro setênio, em necessidade de ideais. Steiner (1980^b, p. 66) adverte para importância para quem chegou aos 13, 14 anos, das vivências experienciadas no ensino fundamental de cultivo de sentimentos e representações que se relacionem com o belo, com a concepção estética do mundo.

Uma criança na qual esses sentimentos não foram estimulados, e que não foi educada para ter uma concepção estética do mundo, torna-se, nessa idade, sensual e mesmo erótica. Para reduzir-se o erotismo à sua medida certa, não há meio melhor do que um desenvolvimento sadio do sentido estético em relação ao sublime e ao belo da natureza. Se estimulamos as crianças a sentir a beleza e o resplandecer do nascer e do pôr do sol, a beleza das flores, a sublimidade de uma tempestade, enfim, se formamos o sentido estético, faremos muito mais do que se faz geralmente com a absurda instrução sexual que hoje em dia [início do século XX] se pretende dar o mais cedo possível. Os sentimentos de beleza, a confrontação estética com o mundo, são aquilo que reduz o erotismo à medida própria. Sentindo que o mundo é belo, o homem chega ao ponto de ter perante seu próprio corpo uma atitude descontrainda e não é atormentado por ele, fato que constitui o verdadeiro erotismo (STEINER, 1980^b, p. 66).

O que vive como necessidade anímica preponderante no segundo setênio é o admirar-se pelo mundo, de forma que se esta disposição íntima não for cultivada, ela inexoravelmente se esvai, e uma atmosfera apática predomina sobre os estados de espírito de veneração, contemplação e encantamento. De acordo com Bateson (1996, p.26), “a maioria de nós perdeu aquele senso de unidade da biosfera e da humanidade que nos uniria e tranquilizaria com uma afirmação de beleza”. As conseqüências na vida adulta, para quem não foi educado a sentir a beleza da vida, são, segundo Steiner (1980^b, p. 113), uma constituição anímica absorta em seu alheamento, apesar de uma contínua busca por significação: “mas não encontram a beleza oculta, secreta, que está em todo lugar e assim perdem a ligação com a vida. É o caminho da cultura que faz com que o homem perca a ligação com a natureza”.

Na Pedagogia Waldorf, os reinos animal, vegetal e mineral são apresentados aos alunos na sua intrínseca relação com o reino hominal, aqui, o próprio conhecer preenche-se de vida, resgata-se o totemismo abandonado pela cultura moderna: “perdemos o totemismo⁴, o sentido do paralelismo entre a organização do homem e a

4 - Totem é qualquer objeto, animal ou planta que seja cultuado como deus ou equivalente por qualquer religião, as quais são denominadas totemismo. Não só religião, como também qualquer sociedade (um grupo organizado em torno de um símbolo).

organização dos animais e das plantas” (BATESON,1986, p.26). O ser humano é 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. Para Steiner (2005^a, p.45), “o reino animal é um ser humano expandido, e o ser humano é o reino animal concentrado; todos os animais são unificados em uma síntese através do ser humano”.

Na prática Waldorf, o papel da criação artística autêntica está aberto ao professor que pode explorar o mundo de sua fantasia como fonte de inspiração para o processo educativo. Neste sentido, o estado de criação inserido no contexto pedagógico traz ao âmbito da sala de aula a dimensão da experiência espiritual (DUFRENNE, 1969, p. 139). A experiência do estado poético não reside no isolamento de quem se entrega à leitura de um livro, nem é exclusividade de um autor longínquo no espaço ou no tempo, tampouco é alvo de qualquer especulação pela distância ou inexistência do vivido ou experimentado. O estado poético é engendrado a partir do campo afetivo do educador que opera como fonte energética da qual depende o funcionamento de sua inteligência para vasculhar dentro da relação consigo mesmo (intra-individual) o que lhe suscita entusiasmo e significação (PIAGET, 1994, p.188). Esta experiência poética é compartilhada numa vibração conjunta e comunitária das recitações em grupo (inter-individual), dos gestuais incorporados sincronizadamente, tornando o grupo de alunos e o educador um único poeta; mergulhando todos num estado poético que, como afirmou Dufrenne (1969, p.140), “arranca o poeta de si mesmo e o une a algo exterior e estranho, pondo-o em contato e a serviço da Natureza”, numa síntese de todas as individualidades presentes e expressantes.

Com a ênfase numa educação dos sentimentos – numa educação estética - o ser humano é requisitado principalmente no sistema rítmico-circulatório, que trabalha constantemente no curso da vida, que não se cansa (STEINER, 2005^a, p.112). Quando Dufrenne (1969, p.149) fala da obra inspirada, a ênfase reside no ânimo suscitado por esta, em sua exaltação à vida, em seu caráter de espontaneidade, graciosidade. “ao sentirmos nela esforço ou fadiga, não falamos mais de inspiração”.

Duas forças opostas e complementares estão em jogo na educação estética Waldorf: individualização e socialização. Steiner (2003^a, p.40) relaciona o elemento estético plástico-pictórico a um processo de autonomia do ser, de identidade consigo próprio, individualizante; e o elemento estético poético-musical a um processo de comunhão, de fomento da vida social. Ele chama a atenção para o fenômeno unilateral da prosa que solapou o elemento musical e poético da linguagem, da fala, da recitação: “hoje em dia o ser humano cresce numa ordem social onde é tiranizado pela prosa lingüística”.

A musicalidade da fala, que empresta cadência, ritmo, melodia à expressão poética humana, tem seu lugar tomado pela exclusividade do conteúdo da prosa. A dinâmica poética esvaece na ordem social cedendo espaço à da linearidade estática prosaica; concentramos no produto (o quê é falado), e não no processo (como é falado). Morin (2005, p.136) ressalta a experiência estética como força para nos arrebatarmos do estado prosaico, racional e utilitário, e nos inserir num estado de ressonância, empatia, harmonia e comunhão que transfigura nosso ser e o mundo, o estado poético. Enquanto a prosa está ligada à atividade técnica, lógica, racional, e tem um caráter de definição, precisão, denotação das palavras, “na linguagem poética, as palavras conotam mais do que denotam, evocam, transformam-se em metáforas, impregnam-se de uma nova natureza evocativa, inovadora, encantatória”.

A fala sofre, atualmente, uma servidão à abstração, unicamente como transportadora de informação intelectual, como transmissora de pensamentos. Mas a palavra poetizada não só contém quadros do mundo, como também panoramas dos sentimentos. Segundo Baur (1992, p. 127), a uniformidade da expressão fonética cobra um preço, a perda do estado poético na fala compromete nossa compreensão da linguagem da natureza, a percepção da presença de algo vivo no farfalhar das árvores, no sussurro do mar, no estrondo do trovão.

2.3 - O lugar da dimensão poética na Pedagogia Waldorf

O estado poético, estético e lúdico mantém-nos sentindo a verdadeira vida e não apenas nos distraindo em divertimentos; ele é nutrido pelo pensamento analógico,

imagético, mitológico e simbólico. Nesse sentido, ele nos resgata da sujeição ao instrumento da indústria cultural: a distração e o divertimento como substitutos de um fazer realmente cultural, ligado à concretude. Steiner (1996, p.32) denomina como representação espiritual os pensamentos imbuídos de imagens, metáforas, analogias e símbolos; estes são também uma expressão do sentimento, das emoções, da alma, e não somente do intelecto. O pensamento de Steiner, aqui, parte da concepção hegeliana. A significação universal dos objetos – que Hegel⁵ considera como espiritual também - é o lado funcional da expressão, está associada diretamente ao símbolo, ao lado formal da expressão.

Se a propósito disto falarmos, portanto, de significação, somos movidos pela nossa reflexão a que nos obriga a exigência que sempre fazemos de considerar a forma como uma expressão ao serviço do espiritual, como um revestimento exterior que nos ajuda a compreender o conteúdo interior, a alma e o significado (HEGEL, 1956, p. 53).

A imersão na atmosfera poética é um estar além de si mesmo, possibilita conquistas que o estado convencional não permite: “o estado poético dá-nos o sentimento de superar os nossos próprios limites, de sermos capazes de comungar com o que nos ultrapassa” (MORIN, 2005, p138). O próprio estado poético é um estado de emoção, de afetividade, de entusiasmo e presença de espírito; além da plenitude de sua realização, na Pedagogia Waldorf ele é o caminho para as revelações dos mistérios da vida à alma infantil, as leis universais não são apresentadas de modo direto, seco, explicativo, intelectualizado, sendo as analogias e as metáforas que vestem de uma roupagem os significados.

A representação espiritual e imaginativa – ou, como poderíamos também dizer, a representação simbólica – ainda tem outro campo de aplicação durante esse período entre a troca de dentes e a puberdade. É necessário que a criança acolha os segredos da natureza e as leis da vida não por meio de conceitos racionais e áridos, mas de símbolos. Analogias de relações espirituais deveriam ser apresentadas à alma de modo que os grandes princípios da existência fossem, de preferência, adivinhados e sentidos por trás da metáfora, em vez de vazados em conceitos intelectuais.

É muito prejudicial o fato de alguém não ter a chance de abordar os enigmas da vida primeiramente com o sentimento. É necessário, pois, que o educador tenha à sua disposição metáforas e imagens para todas as leis da natureza e todos os mistérios do Universo (STEINER, 1996, p.32).

5 - Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) representa o cume do movimento alemão no que se refere ao idealismo filosófico do século XIX. Ele foi influenciado pelas obras de Spinoza, Kant e Rousseau. A primeira e a mais importante das obras maiores de Hegel é sua Fenomenologia do Espírito (ou fenomenologia da mente). Suas obras sobre a filosofia da história, religião, estética e a história da filosofia foram publicadas postumamente. As concepções de Hegel tiveram um impacto profundo no materialismo histórico de Karl Marx.

Steiner (1996, p. 29) viu o papel da imagem, na experiência estética, como atuante sobre a vitalidade fisiológica da criança no segundo setênio. A orientação disciplinada da fantasia, as imagens e os exemplos influenciam conjuntamente a transformação dos hábitos, da consciência, do caráter infantil. Por isso, o ambiente da criança “deve conter tudo o que possa orientá-la por seu valor intrínseco e seu sentido. Isso ocorre com tudo o que atua através de imagem e por analogia”. Enquanto que o estado prosaico, racional e abstrato, desprovido de encantamento e por requisitar somente o intelecto, não tem uma atuação harmônica sobre a vitalidade. É a força de encantamento do estado poético que suscita o estado de veneração e respeito, ambos também essenciais, segundo Steiner (1996, p.30), para a estruturação e harmonização da vitalidade humana. Não é explicando por meio de conceituações abstratas a importância da natureza que aprendemos a amá-la, uma vez que o discurso prosaico sempre apela unilateralmente, ele fala somente ao intelecto; é o valor intrínseco do discurso poético, simbólico, que diz tanto à compreensão quanto à emoção, que vincula o ser ao mundo.

2.3.1 – A imaginação

A imaginação é uma idéia primordial concebida na experiência estética da Pedagogia Waldorf como catalisadora de vivências de unidade, pela abrangência do todo que ela possibilita.

Pois é preciso acrescentar, em seguida, que a imaginação, ao mesmo tempo que unifica, ilimita o objeto, dilata-lo até as dimensões de um mundo: ela não junta algo do imaginário ao real, mas amplia o real até o imaginário que é, ainda, o real e que acaba por unificá-lo em lugar de dispersá-lo.

E a imaginação só consagra a unidade do objeto ao unificar o sujeito, ao fazê-lo inteiramente presente no objeto, ao elevar a sensibilidade ao sentimento.(DUFRENNE, 1972, p.95).

Na percepção estética o ser incorpora a impressão sensorial, permeia-a com a vontade a partir do que se fez emoção. A experiência estética requer a participação, daí a necessidade da imaginação como dinamizadora da presença do ser no ato da percepção estética, “é a imaginação que estimula a sensibilidade estética” (DUFRENNE, 1972, p.93). Na experiência estética o gérmen para a autonomia consiste

na atividade da imaginação, que insere os objetos num horizonte interior onde recebem as potencialidades do eu para formar uma imagem singular. “A experiência estética não é experiência da presença. É a experiência da realidade de um objeto que exige que nele eu esteja presente para ser” (DUFRENNE, 1972, p.91).

Estamos falando de uma imaginação imaginada, vertida em palavras, sons, cores e formas, rebento da imaginação criadora que, como definiu Bachelard (2001^a, p. 2-3), tem como caráter psíquico fundamental sua primitividade. Sem confundir com a imaginação reprodutora, pronta, acabada, que é o vórtice da estratégia da indústria cultural em deixar o espectador num estado anímico insólito, prostrado diante de uma pseudo beleza. Sob a definição de Bachelard, a imagem percebida no espaço externo com nosso órgão sensorial da visão é uma imagem que apenas reproduz os dados que existem fora de nós, ou seja, a imagem percebida, a imagem pronta e a imagem reprodutora são sinônimos. No pólo oposto há a imagem criada pela imaginação do ser, é uma imagem que surge no âmbito psíquico de quem ativa sua capacidade de fantasia; a imagem criadora, ou a imagem imaginada, são uma imagem da intimidade. A primitividade da imaginação imaginada é a força emprestada da fonte ontológica, é a estratégia da arte autêntica em deixar o espectador ativo, mergulhado na participação ao criar vínculos corporais do sujeito com o outro, com o meio ambiente. As forças que emanam da fonte resgatam os primórdios humanos. Para Bachelard (2001^a, p.3), “as imagens imaginadas são antes sublimações dos arquétipos do que reproduções da realidade”.

Em outras palavras, para nós, a imagem percebida e a imagem criada são duas instâncias psíquicas muito diferentes e seria preciso uma palavra especial para designar imagem imaginada. Tudo aquilo que é dito nos manuais sobre imaginação reprodutora deve ser creditado à percepção e à memória. A imaginação criadora tem funções totalmente diferentes daquelas da imaginação reprodutora. Cabe a ela essa função do irreal que é psicologicamente tão útil como a função do real evocada com tanta frequência pelos psicólogos para caracterizar a adaptação de um espírito a uma realidade marcada pelos valores sociais (BACHELLARD, 2001^a, p. 2-3).

Nesta imaginação imaginada, estamos colocando a imagem antes da percepção, uma liberdade ousada, mas que lhe preenche de vigor. Se é imaginada, pressupõe a atividade criadora, produzida no homem ou na natureza, vivificando o sentimento estético. “É necessário que o homem se acrescente à Natureza para que a imaginação assumo o seu sentido pleno, para que ela seja tanto potência de fazer, quanto potência de ver” (DUFRENNE, 1972, p.100). A imaginação é a forma primária de comunicação

humana com o mundo, é o denominador comum do homem e da Natureza: “é nisso que o artista é uma força da natureza: a sua imaginação o harmoniza com a Natureza que age em sua natureza” (*id.*, p. 98).

Por margear os limites com o irreal, a principal contraposição à imaginação é a sua fronteira com a ilusão. Mas, ilusão mesmo, é esta atribuição declinante aos méritos da imaginação. A postura negativa e até excludente diante da imaginação tem origem na incapacidade do pensamento imbuído de racionalidade moderna em constatar que “as coisas são da maneira como a descrevem nossos processos simbólicos, nossa linguagem. E nossa linguagem desenvolve-se, ela mesma, em íntima associação com a imaginação” (DUARTE JR., 1988, p. 102). A imaginação é o nobre caminho de se vincular ao mundo, mas também é a via mais fácil de distorcer a noção que se tem do mundo. Não escapamos deste paradoxo, assim como Goethe (2005, p. 278) enfatizou em seus escritos sobre estética o paradoxo que cerceia a arte: “não se consegue escapar mais seguramente do mundo senão pela da arte e não se consegue unir-se mais seguramente ao mundo senão pela arte”.

A imaginação é a principal fonte daquilo que mais quer excluir-lhe, ou seja, o próprio pensamento racional é imbuído de forças graças à imaginação. De acordo com Dufrenne (1969, p.161), “a imaginação não cria apenas os obstáculos epistemológicos contra os quais a razão se exerce e se afirma mas dá também o impulso que carrega o pensamento racional. ‘Tudo cresce no reino da imagem’, mesmo o saber que recusa a imagem”. O fato é que a ficção e o ilusionismo embriagam a humanidade por meio da imaginação que burla a realidade, porém, isto não pode ser argumento para se negligenciar o potencial libertador, fecundo, criativo, dinamizador da imaginação sobre as atividades humanas.

Para Duarte Jr (1988, p.98), “a imaginação diz respeito à articulação dos sentimentos, à sua transformação em imagens e ao encontro de símbolos que expressem esses processos e resultados”. Arte e imaginação vivem do simbólico e o próprio símbolo também possui natureza dúbia, une e separa, acrescenta uma dimensão à realidade e ao signo. Chevalier (1997, p.23) nos dirá do símbolo: “a percepção do símbolo exclui a atitude do simples espectador e exige uma participação de ator. O símbolo existe somente no plano do sujeito, mas com base no plano do objeto”.

Para Quintás (1993, p. 24), a imaginação não é uma faculdade do irreal, mas do ambital, ela cria espaço, é um todo por criar abrangência, sai do ponto e expande-se à circunferência, estabelece um grau mínimo a partir do qual é possível estar de forma ativa no acolhimento do que é valioso, pois ela eleva ao plano das imagens: “a figura é superficial; a imagem é profunda, porque remete a um pano de fundo que se expressa no sensível”. A imaginação não está isolada e circunscrita ao meio artístico, ou ao meio pedagógico, muito pelo contrário, está inserida no mundo nas amplas atividades humanas com função preponderante até sobre as ditas excelsas faculdades do homem.

A imaginação desempenha um papel decisivo em toda a atividade criadora – pesquisa científica, produção artística e literária, competição esportiva, configuração política... – por ser a faculdade do “ambital”, não do irreal. Nenhuma das atividades-cume do homem opera com meras ficções; move-se entre âmbitos e dá lugar a novos âmbitos, que se misturam entre si e enriquecem o universo (QUINTÁS, 1993, p. 43).

Quintás (1993, p. 213) afirma que a imaginação abre um campo de possibilidades e de âmbitos para a compreensão orgânica e sistêmica da realidade, uma vez que toda dinâmica do que é vivo permite e exige a visão de uma vinculação interacional entre os opostos de um todo, imersos numa unidade circulatória. A imaginação participa do jogo relacional entre sujeito e objeto, mas não para simular algo inexistente, “e sim para adivinhar um modo de existência “super-objetiva”, não pegável, indelimitável, aérea, relacional”. A unidade orgânica é um modo de conhecer a realidade, não é um conhecimento que toma distância frente ao objeto, mas que imerge num campo de possibilidades, “campo que é tanto mais real quanto mais eficiente na ordem lúdica e menos sujeita a cálculo e medida de tempo empírico”.

2.3.2 – A fantasia

Encaminhamos na seqüência informações e reflexões sobre a importância da dimensão da fantasia na práxis Waldorf, segundo a concepção de Steiner, falando primeiramente sobre a essência da imagem e, posteriormente, sobre sua manifestação cíclica, descrevendo a inserção das imagens nos procedimentos pedagógicos em relação aos ciclos solar, lunar e terrestre.

O professor Waldorf, para ter à disposição um rol de analogias e metáforas das leis universais, precisa vasculhar na intimidade da sua imaginação e dar vazão às forças da sua fantasia. A palavra fantasia vem do grego *phantasia* e significa concepção da imaginação, criação imaginativa, sonho, devaneio, idéia. 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. Steiner (1995^a, p. 33-35) afirma que a vontade gera a simpatia, que a fantasia nasce da simpatia e fomenta a imaginação; no grupo oposto está a antipatia, que gera a memória, para então formar os conceitos e o conhecimento. De acordo com Wiechert (2003^a, p.20), “a fantasia é uma intensificação da atividade da vontade dentro da simpatia. E a intensificação não vai para fora, ela de certa forma se volta e permanece no âmbito anímico”.

O conceito de metamorfose é imprescindível para melhor compreender a relação do direcionamento de vontade, simpatia, fantasia, imaginação e imagem, nesta ordem. Ou seja, pensar como Steiner é compreender a simpatia como metamorfose da vontade, a fantasia como metamorfose da simpatia e a imaginação como metamorfose da fantasia. A imagem e a vontade são pólos opostos, sendo que a primeira, como conteúdo da representação mental (força anabólica), está ligada ao sistema nervoso, já é estática, não havendo atividade, e a segunda, como força catabólica, está ligada ao sistema metabólico-motor, representando a criação e a manifestação no âmbito da matéria. A fantasia é intermediária entre os dois extremos, da imagem e da vontade. Na psicologia de Steiner, cada fenômeno surge a partir de processos de transformação de outro fenômeno anterior, como nos diz Kranich (2003, p.25): “essa forma genética de observação determina a psicologia de Rudolf Steiner, comparada com as demais formas processuais na psicologia. Ela é o caminho para o âmbito inicialmente bastante oculto da vida anímica”.

A realização de todas as atividades humanas depende da vontade, esta força interior, como afirma Kranich, que manifesta-se de forma trimembrada no ser humano: no querer (corpo físico), penetrando nos membros para a concretização dos movimentos e do trabalho; nos sentimentos, quando os embebe de interesse e

abnegação; nos pensamentos, gerando atenção, concentração e concatenação lógica. Quando a vontade não impulsiona estes três processos anímicos, mas atua a partir de si mesma, surge “no ser humano uma fonte interior criativa, a fantasia. Assim, a fantasia é uma fonte da qual brota o novo, o que ainda não existe no mundo exterior (KRANICH, 2003, p. 29-30)”. Aqui reside o cerne da concepção ecológica da Pedagogia Waldorf. O mundo orgânico é o representante externo de como se manifesta a força da natureza, da vida, da criação; para o ser humano, a força criadora manifesta-se internamente, e na atividade pedagógica ela é a fantasia. A natureza encontra força nela mesma para renovar-se, para criar novos espécimes, e ela o faz numa repetição cíclica incessante da cadeia reprodutiva. A vontade, no ser humano, está sempre ativa em todos os momentos de sua atuação; se carregamos um objeto, renovamos a atuação da vontade que “surge de novo a cada instante; ela tem em si mesma a fonte do seu vir a ser e é no mais íntimo do seu ser uma entidade criadora” (KRANICH, 2003, p. 26).

A fantasia tem ramificações e suas manifestações podem ser: a fantasia lúdica da criança no primeiro setênio, que determina os mais distintos significados para qualquer objeto; a fantasia criativa do artista, incluída no espaço pedagógico Waldorf; a fantasia suscitada a partir de um anseio desejoso; a fantasia que gera o planejamento de atividades humanas; e a fantasia que, segundo Steiner, dá origem aos ideais morais.

A fantasia é a força pela qual o homem produz representações concretas a partir de suas idéias gerais. O que o espírito livre precisa para realizar suas idéias é de fantasia moral. Ela é a fonte das ações do espírito livre. Por isso, somente homens com fantasia moral são eticamente produtivos (STEINER, 2000^a, p. 134).

Os ideais morais têm sua origem na fantasia moral do homem. Sua realização depende de eles serem desejados com força suficiente para superarem as dores e os tormentos. Eles são suas intuições, as forças motrizes que geram a tensão em seu espírito; eles os quer, pois sua realização é a sua suprema felicidade. O homem não precisa da proibição do prazer da Ética, para depois se deixar ditar o que deve querer. Ele aspirará a ideais morais, se a sua fantasia moral é suficientemente ativa para proporcionar-lhe intuições que conferem à sua vontade a força para vencer os obstáculos de sua organização, o que invariavelmente suscita também desprazer (*id.*, p. 158).

O estado poético é um estado de fantasia, de fluidez para o encontro das metáforas em imagens. Neste estado dinâmico, o fluxo existe se há liberdade para transitar entre as polaridades, de maneira que o estado de criação implica numa situação sem estagnação em um dos pólos; a liberdade é o jogo, a brincadeira, um estado estético entre simpatia e antipatia, eu e mundo, centro e periferia, interno e

externo, espírito e matéria. Essa idéia é expressa por Schiller (1990, p.84) da seguinte forma: “pois, para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga”.

Encontrar as metáforas é estar aberto ao fluxo entre as forças opostas, o eu é o centro, o nós é a periferia, o caminho para o eu tornar-se nós é o do adulto para a criança, esta é periférica, aquele centralizado. A fantasia “surge sempre onde, livremente, suportamos as forças opostas e as deixamos fluir. Essas polaridades podem ser centro e periferia” (ZIMMERMANN, 2004, p. 36). Zimmermann estabelece pré-condições para a manifestação da fantasia: não ficar em si próprio e possuir interesse pelo mundo, sentir real entusiasmo pelo que faz e não simplesmente porque é obrigado, manter o pensar livre e ativo autonomamente. No contexto pedagógico artístico Waldorf, ela insere o professor num processo de auto-educação, de auto-questionamento, de busca. A fantasia é, então, a moção do jogo, a força motriz do impulso lúdico, a sina para a beleza.

O homem, sabemos, não é exclusivamente matéria nem exclusivamente espírito. A beleza, portanto, enquanto consumação de sua humanidade, não pode ser exclusiva e meramente vida, como quiseram observadores argutos que se ativeram excessivamente ao testemunho da experiência e para onde também gostaria de rebaixá-la o gosto de época; nem pode ser mera forma, como julgaram sábios especulativos, demasiado distantes da experiência, e artistas filosofantes, que se deixaram conduzir em excesso pelas necessidades da arte para explicá-la: ela é objeto comum de ambos os impulsos, ou seja, do impulso lúdico (SCHILLER, 1990, p.82).

A questão ecológica chave para o papel da fantasia, no segundo setênio, está na função vital que esta exercia sobre a formação do organismo físico até o primeiro setênio e sua liberação para a formação das forças anímicas; a fantasia é considerada uma metamorfose, uma continuação “da atuação criadora do mundo” (SCHILLER, 2004^b, p. 27). Neste sentido, o poder de criação da vida, da natureza, é a força transformadora sobre o físico, no ambiente externo; a fantasia é a força de tornar o humano mais humano, é o poder de transformação da psique, do ambiente interno. Este poder de transformação é o surgimento do novo. O que está vivo está sempre se renovando e a cristalização é a estagnação, a morte. A força incessante da criação tem como uma imagem a árvore, o símbolo do que renova sempre suas folhas.

De acordo com Osswald (2004, p.18), “a fantasia, essa instância do inédito, é incômoda – mas é a porta para o imponderável que pode surgir”. A Pedagogia Waldorf é um mergulho neste processo de perpétua renovação, não basta considerá-la mera

técnica didática diferenciada para compreendê-la e saber do que se trata. Não é suficiente assimilar seus procedimentos corriqueiros para realizá-la no dia-a-dia. Se o movimento cristalizar – o movimento da comunidade Waldorf, o movimento da fantasia do professor –, o nome Waldorf torna-se mera etiqueta, embalagem que não condiz com a proposta original. Como tudo que nasceu e está vivo, há sempre o risco de cristalização porque a renovação, o caminho da fantasia, é um caminho que ainda não foi percorrido, é sempre uma estréia; há um princípio de incerteza na renovação que faz retornar ao velho, ao já conhecido com a falsa ilusão de ser garantido, o passado incrusta-se no presente tornando-se pesado e fechado para o futuro. Como afirma Freire (1996, p. 35), ensinar exige risco e aceitação do novo: “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico.”

2.3.3 – O ciclo e a permanência das imagens

Existe um procedimento específico da Pedagogia Waldorf no que se refere à aplicação das imagens na prática educacional. Na dialética do acordar e do adormecer, a imagem está instituída em ciclos pedagógicos adotados exclusivamente nesta metodologia. A permanência de uma determinada imagem respeita ciclos terrestres, lunares e solares. Existem imagens que permeiam todo o ano letivo, como um *leitmotiv*, um pano de fundo, como o tom numa melodia diatônica; a recorrência a essas imagens de cada etapa do ensino fundamental faz parte do ciclo solar, o ciclo mais longo. Outras imagens são exploradas no que é denominado ensino de épocas: elas permanecem num ciclo de quatro semanas enquanto dura o tema específico, que varia para cada ano escolar e por onde se expressa o currículo Waldorf. Este é o ciclo lunar da imagem que permanece acordada durante um mês lunar, dorme no próximo ciclo e que pode ser acordada no seguinte. No ciclo mais curto, o terrestre, a imagem é somente sonhada hoje em sala de aula, depois de levada para o sono, e é recordada, lembrada, acordada, no dia seguinte. Esta é uma exploração imagética efêmera muitas vezes, mas representa a multiplicidade e complexidade do entrelaçamento dos três ciclos que se interpõem, se interrelacionam e são inter e intra-dependentes.

2.3.3.1 – O ciclo solar

Assim, no ciclo solar, cada classe do ensino fundamental possui sua imagem-motivo: no primeiro ano é unidade, no segundo ano é dualidade, no terceiro ano é ponto e circunferência e no quarto ano é entrelaçamento. Isto significa, por exemplo, que no primeiro ano Waldorf, todas as vivências pedagógicas estarão inseridas e contextualizadas dentro de um sentido de unidade. Por isso, a alfabetização Waldorf respeita, antes de apresentar uma letra, o processo de se formar uma imagem imaginada, criada, no interior psíquico da criança, para então expressá-la numa pintura ou desenho e depois escrever a letra que surge da imagem; neste caso, o aprendizado da escrita e leitura acontece numa situação em que o mundo lá fora, o meio ambiente, e o aprendizado de um signo abstrato são um e mesmo corpo. Por exemplo, a letra 'B' não é simplesmente um traço vertical com duas semi-circunferências à direita do traço com o som respectivo, mas pode ser uma metamorfose da asa de uma borboleta, ou qualquer outra fonte de imagem da vida que explore o fonema do 'B' e onde possa-se extrair a imagem do signo; imagem do signo e imagem do significado estão em unidade com o som. No primeiro ano, as histórias anímicas são pesquisadas no repertório dos contos de fadas autênticos, sendo que a originalidade dessas histórias remonta a um período em que consciência humana e percepção do fenômeno da vida eram uma unidade.

O ponto de partida para o surgimento de todos os contos de fadas autênticos situa-se em tempos remotos, na época em que todos os homens que ainda não estavam amadurecidos para a cultura do intelecto tinham um alto grau de clarividência – ora maior, ora menor – remanescente de uma clarividência primordial. [...] Não era a mesma coisa que hoje é o sonho. Para a maioria das pessoas – não para todas – o sonho atual é algo caótico. Naqueles velhos tempos, as pessoas possuidoras dessa antiga clarividência vivenciavam algo bem regular, tão regular que em diferentes pessoas as vivências eram idênticas ou, pelo menos, aproximadas de um padrão. (STEINER, 2002, p. 50)

A inspiração dos contos de fadas ocorreu numa situação em que era vivenciada a unidade do ser humano com a vida, de forma que as imagens que surgem nestes contos refletem o estado onírico humano primordial, pois apresentam uma regularidade que pode ser constatada e pesquisada sobre a expressividade de vários povos. Ou seja, a experiência estética proporcionada com estas imaginações primordiais propicia um estado poético arcaico, que é manifestação da unidade.

No primeiro ano, as vivências plásticas são aplicadas tecnicamente para suscitar a experiência essencial das cores, sendo que a unidade se estabelece sobre as três cores básicas - vermelho, amarelo e azul - em suas formas puras; a multiplicidade de suas formas imiscuídas é explorada mais tarde, em outras fases. Os desenhos e pinturas estão sobre um plano sem perspectiva espacial, de maneira que a ausência de profundidade confere a unidade na percepção sensorial, não havendo longe nem perto do 'eu' que percebe; não há outra dimensão que possa conferir a um 'eu' a centralização para balizar o próximo e o afastado, há somente o plano chapado da imagem. Tanto a história anímica como as representações plásticas estão inseridas sob o tópico da unidade. "In a genuine fairytale there is neither space nor time perspective. Everything is interwoven on the one plane. However, there are climaxes of a pictorial kind that stimulate the children's imagination and can arouse especially strong feelings" (JÜNEMANN, WEITMANN, 1994, p. 29).

O mesmo sentido de unidade é explorado na vivência musical da atmosfera de quintas, amplamente explorada no contexto pedagógico Waldorf dos primeiros anos escolares e nos jardins-de-infância, que possui melodias que são harmonizadas sem relação com tônica e sub-dominante ou tônica e dominante,. As músicas não definem um tom e, sem o espectro diatônico, não há a função de perspectiva sonora que a relação harmônica da tônica, sub-dominante e dominante suscitam. A unidade é vivenciada numa experiência estética suscitada a partir de outra atmosfera afetiva. Na vivência diatônica, a sub-dominante exerce função de afastamento, a dominante realiza a aproximação do ponto de descanso na tônica. Na vivência da atmosfera de quintas, não há distanciamento nem aproximação harmônica porque não há centro de referência. A criança de sete anos não é ainda um centro, não é pleno 'eu' para saber o que é fora, o que é dentro; o mundo e o 'eu' são um a coisa só e a experiência estética da melodia pentatônica em atmosfera de quintas proporciona esta percepção do campo sonoro. Em outras palavras, uma melodia em atmosfera de quintas suscita o estado psicológico onírico, enquanto a melodia tonal desperta este estado. A atmosfera de quintas diferencia-se de uma simples melodia pentatônica por não gerar nenhum aspecto tonal, ou sequer modal; não caracteriza-se somente pelas notas que a compõe, mas também pelo como se executa ou se canta a melodia, pela pulsação que torna-se

orgânica e fluida, no lugar da convencional marcação rítmica, pela presença, na interpretação, de melismas, o que confere um contorno pouco rígido à linha melódica.

A falta, ainda hoje existente, de ‘canções em quinta’ pode ser perfeitamente suprimida à medida que o professor empregue cantigas cujos textos se baseiem em contos de fadas e lendas. Ora, lendas e contos de fadas surgiram através daquelas atávicas vivências limítrofes, e contêm a mesma disposição íntima em que a criança ainda vive. Por esse motivo, na pedagogia antroposófica a passagem do clima dos contos de fadas para a consciência vígil processa-se pelo ensino imaginativo. Do ponto de vista musical, as crianças passam da atmosfera de quinta para a vivência da Terça. O já mencionado acompanhamento retrospectivo de cantigas oriundas de contos de fada aviva a atmosfera de quinta na classe, à qual então se aconchega o acontecimento musical (FRIEDENREICH, 1990, p. 55).

Nas recitações poéticas ou nas canções, a performance é em uníssono, sem cânones, contra-cantos ou harmonizações, a experiência musical confere o sentido de unidade eu-grupo. A segunda voz, as terças, ou qualquer harmonização, é vivenciada em anos posteriores, inclusive nas práticas musicais instrumentais. Nas rodas e cirandas do primeiro ano, todos os jogos, toda a atividade lúdica e artística é realizada em unidade, sem a tensão eu e os outros.

2.3.3.2 – O ciclo lunar

O ensino de épocas é uma peculiaridade da Pedagogia Waldorf. O currículo é dividido em temas e estes são apresentados em períodos de aproximadamente quatro semanas durante a aula principal com o professor de classe, podendo variar de acordo com a necessidade da turma, da complexidade e extensão do conteúdo, da presença de feriados prolongados durante as semanas e da estrutura do calendário; além da aula principal, há as aulas de matéria, avulsas, semelhante ao processo pedagógico convencional. Para cada ano escolar, a diversidade dos assuntos muda e a temática vai incorporando conteúdos que são apropriados para a etapa do desenvolvimento infantil em questão. O currículo horizontal é distribuído conforme os pressupostos teóricos da Antroposofia que embasam o conceito de ser humano. Richter (2002, p. 20) esclarece que o currículo horizontal apresenta qualidades que coadunam com a evolução fisiológica, anímica e espiritual da criança e “expressa a tentativa de descrever a sintonia didática entre as diversas matérias e determinada faixa etária da criança ou do jovem”.

Um exemplo do ciclo lunar, ou de uma época, do segundo ano é o tema da gota d'água. Em quatro semanas, a imagem da água é abordada em toda a expressão deste fenômeno na vida e o conteúdo é elaborado de forma artística para que a experiência da criança seja estimulada pela afetividade. Para explorar a interdependência e a inter-relação com o assunto, a atividade plástica incorpora a mesma temática da gota d'água e utiliza as cores, gestos e formas que melhor expressam o caráter imagético do tema. Na roda rítmica as canções falam dos rios, cachoeiras, chuvas e os versos levam ao estado onírico aquoso, à fluidez e leveza do elemento aquoso. Ou seja, é uma profunda imersão na imagem, concentrada durante 28 dias, onde histórias, pinturas, desenhos, textos, recitações, músicas, dramas, danças manifestam a imagem da gota d'água. Essas práticas vão de encontro ao que nos apresenta Richter (2002, p.22): “nesse sentido, ‘imagens’ não significam apenas algo visível, mas as imagens produzidas pela fala, ou seja, as narrativas, é que são capazes de suscitar representações vivas”. A imagem da gota d'água é narrada, recitada, cantada, gestualizada, lida, escrita, desenhada, pintada, dançada, lembrada, representada, imaginada, sonhada, encantada pelos alunos e pelo professor. No segundo ano, este ciclo lunar está inserido no ciclo solar da dualidade expressada nas fábulas e lendas de santos. Os outros temas para o ensino de épocas do segundo são a semente, o tempo, os números.

2.3.3.3 – O ciclo terrestre

A múltipla gama de imagens presentes em contos, lendas, fábulas e mitos transcorre no cotidiano Waldorf. Qualquer imagem - dentre as tantas que fazem parte do imaginário pessoal, cultural e social – pode ser escolhida como ponto para um conteúdo de matéria, como metáfora para uma lei universal, como analogia para os estados anímicos. A imagem surge na aula de hoje numa inspiração onírica do professor, verbalizada em sua narrativa, é esquecida no sono e lembrada no dia seguinte. Este ciclo do dia e da noite, o ciclo terrestre da manifestação de uma imagem na práxis pedagógica, é um respeito à polaridade entre sono e vigília que visa, além do desenvolvimento de capacidades cognitivas, o desenvolvimento de capacidades

anímicas que “pressupõe a polaridade entre aprender e esquecer, entre consciência e a inconsciência, entre vigília e sono” (RICHTER, 2002, p. 10). O ciclo terrestre, além de intercalar entre o dia e a noite, alterna entre as festas escolares e as estações do ano que fornecem uma fonte de recursos imagéticos inesgotável para a expressão do conteúdo pedagógico. Eles se repetem a cada ano, a imagem é recorrente, reconhecida em cada fase do desenvolvimento infantil.

2.4 - A PSICOLOGIA ANTROPOSÓFICA: o pensamento de Steiner com relação ao desenvolvimento humano e à afetividade

Nos próximos itens, apresentaremos a concepção do desenvolvimento humano com base em corpo, alma e espírito, segundo a teoria antroposófica e a aplicação do currículo Waldorf segundo os princípios da filogenia aplicada à ontogenia. Aqui, vamos centralizar no desenvolvimento do corpo vital humano e sua relação com a educação estética, ou seja, evidenciaremos os motivos que levaram à aplicação da experiência estética. Julgamos essa elucidação útil uma vez que a educação ecológica está amparada nessa relação, baseada no sentido de unidade proporcionado pela prática Waldorf, de um ensino que vai do todo para as partes. Apresentaremos também a psicologia antroposófica na sua base trimembrada (pensar, sentir e querer), com raízes na psicologia fenomenológica de Franz Brentano, Descrevemos alguns procedimentos específicos da Pedagogia Waldorf e suas relações com o desenvolvimento da afetividade. Por fim, comparamos a teoria de Piaget e a teoria antroposófica quanto ao vínculo entre sentimento e moral, de fundamental relevância para a educação ecológica.

2.4.1 - O desenvolvimento humano sob a perspectiva da Pedagogia Waldorf

Quem quiser conhecer a essência do homem em desenvolvimento deverá partir de uma observação da natureza oculta do ser humano em geral.

(Rudolf Steiner, 1996, p. 2)

O desenvolvimento humano já foi pesquisado por muitas escolas científicas, pela biologia e também pelas diversas correntes da psicologia, da filosofia e áreas da educação. Muita controvérsia ainda há neste assunto, a diversidade de abordagem e a especialização do conhecimento focalizaram-se sobre aspectos do desenvolvimento cognitivo, biológico, emocional, comportamental, social; e os fundamentos teóricos variam entre concepções mecanicista, psicanalítica, materialista, holística, etc. O que vamos apresentar neste capítulo é um esboço da compreensão do desenvolvimento humano integral segundo os princípios da Antroposofia.

Cada corrente de pensamento da cultura científica gera uma imagem do ser humano e com essa imagem elabora todo seu sistema teórico de conceituação sobre o desenvolvimento humano. A Pedagogia Waldorf tem a característica básica de conceber o desenvolvimento humano de forma integral e global, numa relação de reciprocidade e mutualidade entre o corpo físico, alma e espírito. A natureza humana corporal, anímica e espiritual está em ampla interação e interdependência, onde o desenvolvimento humano está vinculado intrinsecamente aos três. Para Steiner, a estética no segundo setênio de vida é uma questão ecológica do ensino por determinadas características do desenvolvimento humano nesta fase: a transformação das inclinações, dos hábitos, do caráter, do temperamento, da consciência e da memória.

2.4.1.1 – Desenvolvimento biológico, psicológico e espiritual

Num certo período do tempo ocorrem mudanças, isto nos mostra a dinâmica da vida, da existência em todos os âmbitos. O desenvolvimento abarca todo esse processo dicotomizado entre mudança e permanência. Quando a mudança é sistemática e acontece um aumento quantitativo em número, peso e tamanho, há o crescimento. As

mudanças qualitativas são da ordem do tipo, estrutura ou organização, marcadas pelo surgimento de novos fenômenos. As mudanças na vida humana (de origem interna), sob a ótica da Pedagogia Waldorf, são estruturadas em setênios (períodos de sete anos) e dependem do desenvolvimento do biológico (físico), psicológico (anímico) e espiritual (LIEVEGOED, 1994, p.17).

O desenvolvimento biológico é sempre dirigido com finalidade. Todo ser vivo se desenvolve em direção a um fim, na direção da forma predeterminada do organismo adulto. Amadurecimento, equilíbrio e declínio, todos desempenham um papel. Esta regra se aplica a todos os organismos vivos, incluindo o homem (LIEVEGOED, 1994, p. 18).

Os desenvolvimentos psicológico e espiritual têm seus padrões próprios e, juntamente com o biológico, influenciam-se reciprocamente, é na interação entre os três que a Antroposofia vê um quadro completo do ser humano. Durante a infância e puberdade, o desenvolvimento psicológico e espiritual corre paralelamente às mudanças biológicas. Durante a vida adulta, quando o biológico já cessou de crescer, os processos psicológico e espiritual se emancipam do físico. O desenvolvimento biológico, entre o crescimento e o declínio, é um campo mais seguro, com menos divergências; porém, no psicológico e espiritual, diversas escolas distintas no pensamento travam conflitos epistemológicos, expondo, muitas vezes, imagens reduzidas do ser humano. No biologismo o ser humano restringe-se à genética, no psicologismo à educação, no sociologismo ao ambiente social (LIEVEGOED, 1994, p. 19).

Nenhuma teoria do desenvolvimento humano é universalmente aceita, e nenhuma sozinha explica todas as facetas do desenvolvimento humano. Os investigadores observam de variados pontos de vista como os seres humanos se desenvolvem. Suas perspectivas influenciam suas perguntas, seus métodos de pesquisa e a maneira como interpretam os dados. Assim, para avaliar e interpretar a pesquisa, é importante conhecer a perspectiva teórica do pesquisador (PAPALIA & OLDS; 2000, p. 40).

A melhor definição da inserção filosófica da Antroposofia é visão da fenomenologia do desenvolvimento humano descrito antroposoficamente. Na filosofia da educação, a corrente fenomenológica dá ênfase à possibilidade, a passar a ser o que ainda não se é e não se atrelar ao passado: “pode-se dizer que a ênfase no ser humano é realmente uma ênfase no tornar-se, pois a consciência humana nunca pode ser estática” (OZMON; CRAVER; 2004, p. 256).

O corpo físico é somente a estrutura mineral. Crescimento e reprodução não fazem parte do mundo mineral, mas do vegetal e animal. Podemos distinguir o que é

vivo, que se reproduz e cresce, do que é morto e mineral. Para o corpo físico ter forma, uma força vital plasma sua configuração, esta força vital é denominada, na Antroposofia, de corpo vital ou corpo etérico (STEINER, 1994, p. 32). Na seqüência deste capítulo, retornaremos à descrição do corpo vital devido à sua importância durante o desenvolvimento infantil no segundo setênio e à sua vinculação com a estética.

O desenvolvimento anímico realiza-se entre extroversão e introversão. Na extroversão, a alma volta-se para o mundo exterior, cores, formas, sons, os sentidos lhe suscitam prazer e dor, simpatia e antipatia. Na introversão, a alma dirige-se para o mundo interior onde experimenta a vivência das três forças anímicas, o pensar, o sentir e o querer. O desenvolvimento espiritual ocorre entre a criatividade e a sabedoria:

O espírito humano é vivenciado como nosso próprio eu ou eu superior, que tanto consciente quanto inconscientemente dirige nossa biografia... Quando ativamente voltado para fora, o eu se expressa em criatividade. Criatividade é atividade através da mente no mundo. A mente, ou espírito, pode manifestar-se em arte, ciência ou erudição, ou atividade social. Na criatividade encontramos algo da individualidade de uma pessoa... A sabedoria não vem de atividade dirigida para fora, mas de ser capaz de esperar e ver, da moderação, de uma ativa paz de espírito... A sabedoria é baseada na inspiração, e inspiração é, literalmente, “respirar para dentro”. Sabedoria é inspirar, enchendo-se de espírito, com normas e valores, como significado, com humanidade e super-humanidade – com fé, esperança e caridade (LIEVEGOED, 1994, p. 21).

Quanto ao espiritual, os seres humanos diferenciam-se de todas as outras formas de vida. 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. O ser humano é portador de um eu, de sua individualidade,

Os fenômenos sensíveis revelam-se ao “eu”, por um lado, e pelo outro se lhe manifesta o espírito. Corpo e alma votam-se ao “eu” para servi-lo, mas o “eu” vota-se ao espírito, para que ele o preencha. O “eu” vive em corpo e alma; mas o espírito vive no “eu”; e aquilo que do espírito existe no “eu” é eterno (STEINER, 1994, p. 41).

O corpo humano pode ser dividido em cabeça, tronco e membros, biologicamente estruturados pelos sistemas nervoso, circulatório e metabólico-motor, que correspondem, respectivamente, ao desenvolvimento cognitivo (pensamento), ao desenvolvimento psicológico (sentimento) e ao desenvolvimento volitivo (querer). De acordo com Steiner, no pensamento, nosso nível de consciência é o de vigília, fenômeno que se sucede quando estamos acordados; no sentimento, a consciência onírica predomina, estamos no estado de sonho e na vontade, ou querer, onde vigem

os impulsos, estamos inconscientes. O desenvolvimento humano, pela Antroposofia, é visto sob o ponto de vista destes três âmbitos, cognitivo, psicológico e volitivo, ou pelos níveis de consciência de vigília, onírico e inconsciente (acordado, sonho e sono).

O desenvolvimento humano individual segue um traçado, tem um caminho que é de ordem genérica, todos passam por infância, por crescimento físico, etc. Para Steiner, a evolução ontogênica é uma repetição da evolução filogênica, não somente no âmbito biológico, como na teoria de Ernst Haeckel (1834-1919), mas também na evolução da consciência humana.

O que é radicalmente diferente na visão antroposófica sobre o desenvolvimento da consciência humana, comparada às correntes científicas em geral, é a concepção de que a humanidade nunca teve, nem terá, o mesmo nível de consciência ao longo da sua história. Steiner (1998^a, p. 206) afirmava que os gregos, por uma constituição corporal, anímica e espiritual diferentes do ser humano moderno, não possuíam a consciência que temos hoje. Eles deixaram seus vestígios culturais que podem ser aproveitados por nós, entretanto, os interpretamos a partir do nosso ponto de vista. E ponto de vista, neste caso, não se refere a um lugar no espaço, mas no tempo. O tempo muda, caminha, hoje ele está em outro “lugar”. Vamos usar uma imagem para fazer uma analogia. Estamos num momento observando a casa de uma fazenda, os estábulos, o moinho e o celeiro, temos uma noção do tamanho de cada abrigo e da distância entre eles a partir do ponto de vista de nossa observação. Agora nos deslocamos para uma colina situada ao lado da fazenda e deste ponto de vista, nossa observação percebe que todos as “verdades” das relações espaciais estão diferentes, o que nos parecia longe passou a ficar perto, etc. O exemplo é de uma observação sobre algo físico, concreto, espacial. Porém, o mesmo acontece quando olhamos para a nossa consciência atual, estamos em outro ponto do tempo, observamos ela sob o ponto de vista da atualidade (a partir da colina, no agora) e não como se estivéssemos inseridos no passado (a partir da fazenda). Por ter havido deslocamento no tempo – por isso a analogia com o deslocamento no espaço – nossa perspectiva interna, ao olharmos para nós mesmos interiormente, mudou também.

Corpo, alma e espírito são, na verdade, uma condensação da real natureza humana. O que apresentamos aqui está sob uma forma sucinta devido à sua complexidade, pois cada um deles desmembra-se em mais três e o aprofundamento

sobre o assunto pode ser realizado diretamente com as publicações a respeito. Na obra *Teosofia: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano* (1904), Steiner descreve os desdobramentos de cada um deles. O único que pode ser conhecido pelos sentidos exteriores é o corpo físico, os outros só podem ser observados pelo desenvolvimento supra-sensível. Sobre a obra, ele defendeu que:

[...] nela nada se encontra que não possa ser reconhecido por toda e qualquer pessoa firmada nos alicerces das Ciências Naturais de hoje. Sabe que se pode atender a todas as exigências das Ciências Naturais, e que precisamente por isso lhe é possível ver fundamentada dentro de si mesma a forma em que o mundo supra-sensível é apresentado neste livro (Steiner, 1994, p. 17).
[...] nunca se deve nutrir dúvidas quanto à possibilidade de “abrir os olhos” a qualquer homem acessível. É partindo dessa premissa que têm falado e escrito todos quantos experimentaram em si mesmos o desabrochar do “órgão interior dos sentidos” que lhes permitiu conhecer a verdadeira natureza do homem, a qual se acha vedada aos sentidos externos (*id*, p. 19).
Tal como um fragmento de gelo que bóia sobre a água é matéria igual à do líquido que o circunda, só diferindo do mesmo por certas propriedades, assim os objetos dos sentidos são substância semelhante à dos mundos anímico e espiritual em redor, só diferindo da mesma por determinadas propriedades que as tornam perceptíveis aos sentidos (*id*, p. 103).

As transformações que o eu efetua na individualidade humana, “sobre os membros inferiores”, no sentido de sobrepujar as forças hereditárias, os padrões da espécie, as generalidades do meio cultural em que cresceu, correspondem ao fenômeno da individuação, que não é uma ordem explícita, mas uma possibilidade da vida interna humana. Na teoria de Steiner (1996, p. 20) o eu do ser humano – a individualidade – em sua atuação e transformação do corpo físico, do corpo vital e da alma, cria outros três estágios de desenvolvimento, as quais ele denominou alma da sensação, alma da razão ou do intelecto e alma da consciência. Tanto a biografia individual percorre estas fases como também a humanidade, coletivamente, desenvolve-se por estes estágios.

[...] o corpo astral [alma] transformado pelo eu chama-se alma da sensação; o corpo etérico [vital] transformado, alma do intelecto; e o corpo físico transformado, alma da consciência. Não se deve imaginar que a transformação desses três membros se realiza sucessivamente. A partir do primeiro refulgir do eu, ela se efetua simultaneamente nos três corpos; e o homem não pode observar nitidamente a atuação do eu antes que se tenha formado uma parte uma parte da alma da consciência (*id*, p. 20).

2.4.1.2 – Filogenia e ontogenia

O desenvolvimento humano registra-se na biografia e na história, no indivíduo e no coletivo, respectivamente. A Antroposofia divide a história humana em épocas culturais e exhibe, no decurso filogenético, as etapas do nível de consciência pelas quais a humanidade já se desenvolveu. Desde uma consciência atávica, passando pela perda da antiga clarividência, pelo desabrochar do pensamento com a estruturação cerebral, pela consciência onírica, pela consciência ainda voltada para o interior, pelo confronto com a dualidade do ser, pelo mergulho na percepção sensorial, pelo despertar da razão e nascimento do pensamento filosófico e pelo intelectualismo materialista da época atual. Este passo a passo da evolução da consciência humana se dá sobre as épocas culturais denominadas hindu, persa, egípcia, greco-romana e a cultura atual, segundo nomenclatura antroposófica (STEINER, 1998, p. 198-214).

A perda da antiga clarividência é um fenômeno da época em que na individualidade do ser humano a parte anímico-espiritual ligou-se ao físico-biológico. Este panorama do caminho humano coletivo reflete-se na biografia, as etapas da história coletiva tem uma correspondência nas etapas da história individual. Na história individual, as épocas coletivas correspondem ao desenvolvimento do corpo físico, corpo vital (ou etérico), corpo astral (anímico), alma da sensação, alma da razão e alma da consciência. Na primeira época cultural hindu, a consciência ainda estava voltada para o interior, toda vivência humana do mundo era de uma grande unidade:

Essa foi a época em que a humanidade aprimorou seu corpo vital, e as imagens preservadas nos mostram a íntima relação do homem com as plantas. As características dessa época correspondem, na biografia humana, ao segundo setênio, quando o ser humano constrói um corpo vital próprio, já separado do corpo etérico da mãe, ou, segundo o povo hindu, do 'grande universo vital cósmico' (BURKHARD, 2002, p. 33).

Na segunda época cultural, a persa, a dualidade com a qual o ser humano se defrontou corresponde à dualidade da alma experimentada na adolescência. Na terceira, a época egípcia, houve a abertura para a percepção sensorial, período correspondente ao quarto setênio, ou do desenvolvimento da alma da sensação, quando “temos de dar início à auto-educação de nossa alma e buscar o equilíbrio entre o pensar, o sentir e o querer” (BURKHARD, 2002, p. 35). Na quarta, a época greco-romana, a sintonia entre a parte anímico-espiritual e física era perfeita e harmônica,

quando surgiu os grandes impulsos artísticos e filosóficos, caracterizando o desenvolvimento da alma da razão, que na biografia individual acontece entre os 28 e 35 anos de idade (quinto setênio). Na quinta época, que teve início no século XV, a ciência começa a substituir a religião, evidenciou-se o poder sobre a natureza, o nascimento da tecnologia industrializada, o início dos desastres ecológicos e da ameaça à Terra.

Em nossa biografia, essa tragicidade aparece entre os 35 e os 42 anos de idade, época da alma da consciência. É a época em que o declínio físico já se torna perceptível, mas graças a ele nossa consciência tem a possibilidade de se ampliar. É nesse período que o ser humano tem a possibilidade de realizar mudança de valores, ter consciência de sua missão de vida, confrontar-se com a situação dos próprios limites, abrir-se mais para o 'ser' do que para o 'ter', segundo as palavras de Erich Fromm (GUDRUN, 2002, p. 38).

Após a alma da consciência, a biografia humana avança por etapas que a humanidade, como grupo, não passou ainda. Culminamos aqui na crise ecológica atual, o período de desenvolvimento da alma da consciência que, tanto na biografia individual como na história humana exige mudança de valores e o confronto com os próprios limites, o que significa o desenvolvimento de uma nova consciência. 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).

O atual estágio do desenvolvimento do pensamento humano é a redução ao sensorial, ao mundo que conhecemos, "ignorando o fato significativo de que somos nós que produzimos esse pensamento" (WELBURN, 2005, p. 29). A consciência humana chegou ao nível de exposição ao extremo existencial, com pensamentos que nos retratam como seres isolados em nossa individualidade, distantes da natureza. O pensamento de Steiner é um confronto com esta situação de vazio, esse 'nada' ilusório da modernidade:

Sua filosofia ladeia o impulso da ciência: ele [o pensamento de Steiner] nos coloca, realmente, dentro do mundo que conhecemos, porém, não em um sentido passivo e reduzido – mas em um sentido ativo e ecológico; e por um outro lado, a liberdade existencial que ele oferece não é o heroísmo da alienação e do desespero, mas uma forma de aprender de um modo criativo e com liberdade como pertencer a este mundo (WELBURN, 2005, p. 29).

Se a teoria evolucionária do homem, segundo Teilhard de Chardin (1881-1955), é convergente, a unidade está no fim e a multiplicidade vai em direção a ela e a teoria evolucionária de Bergson é divergente, no princípio há a unidade e dela origina-se a multiplicidade, 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). Não há um voto de repúdio, na Antroposofia, aos caminhos que a ciência mecanicista e materialista tomou; na visão de Steiner, este era um ponto de passagem necessário à humanidade, apesar do preço das ameaças ecológicas, porém, a cosmovisão materialista é uma questão inevitável a ser superada.

2.4.1.3 – Desenvolvimento do corpo vital no segundo setênio e a estética

Durante o segundo setênio, período do início da alfabetização e do ensino fundamental, o maior foco do desenvolvimento humano dirige-se ao corpo vital (etérico), quando ainda predomina a consciência onírica e quando se estimula a vida sentimental e o sentido estético para o ideal do belo na Pedagogia Waldorf. Nesta etapa da vida, a estética desempenha papel crucial para fomentar o pleno desenvolvimento humano, com profundo significado ecológico no devir existencial. Basicamente, o ensino nesta fase deve ser amplamente vivo, maleável, orgânico, dinâmico, criativo, por estes motivos, a arte em suas diversas manifestações é aplicada em toda metodologia Waldorf: “educamos a criança de tal modo que ela esteja, perante o educador e professor, esteticamente entregue ao belo, assimilando o imagético” (STEINER, 2004^a, p. 76).

O que acomete destrutivamente o planeta Terra em termos de ameaças físicas, poluição, degradação do ambiente, tem o caráter de morte, de não renovação da vida. Steiner apontava que esta tendência destrutiva da civilização, que compromete a vida biológica planetária desde a era das revoluções industriais, também trouxe um elemento “destrutivo”, ou morto, para a pedagogia: o ensino através de conceitos abstratos. 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.

O que atua sobre o corpo etérico são imagens, exemplos e uma orientação disciplinada da fantasia. Assim como até os sete anos de idade a criança deve ter exemplos físicos para serem imitados, entre a troca de dentes e a puberdade seu ambiente deve conter tudo o que possa orientá-la por seu valor intrínseco e seu sentido. Isso ocorre com tudo o que atua através de imagem e por analogia. O corpo etérico desenvolve sua força quando uma fantasia bem orientada pode seguir, como modelos e ideais, as imagens e impressões extraídas da vida ou recebidas pelo ensino. O que atua harmoniosamente sobre o corpo etérico não são conceitos abstratos, mas o elemento plástico – não o sensorial, mas o espiritualmente visível (STEINER, 1996, p. 29-30).

Na Pedagogia Waldorf enfatiza-se a educação, no segundo setênio, por símbolos, analogia, mitos, fantasia, imagens, contos, histórias, dramas, fábulas, desenhos, pinturas, poemas, versos, para apelarmos sempre ao sentimento, às emoções, a toda a alma. A abstração aguça somente o intelecto e este é desenvolvido mais tarde, no terceiro setênio, a partir da puberdade. O corpo físico é uma imagem que foi plasmada, uma expressão do corpo etérico, a configuração física tem origem num corpo vital que molda sua forma.

O corpo etérico é, pois, construtor e plasmador do corpo físico, é seu habitante e arquiteto. Também o corpo etérico, ou vital se transforma, tornando-se suporte dos hábitos, das inclinações duradouras, dos temperamentos e da memória (STEINER, 1996, p. 15;17).

O corpo etérico é o arquétipo da vida e preserva o corpo físico da desagregação. Pelo fato do desenvolvimento do corpo etérico concentrar-se no segundo setênio, toda forma de ensino Waldorf busca a unidade, a integralidade, o ser humano todo; esta unidade está no símbolo, na imagem. Isso está de acordo com o que nos coloca Duarte Júnior (1988, p. 26): “por intermédio dos símbolos o mundo pode ser apreendido como uma totalidade, já que eles permitem a reunião e o entrelaçamento de objetos e fatos ausentes (e mesmo díspares), na consciência humana”.

O problema dos conceitos abstratos, para o segundo setênio, é que eles são fragmentados, são do intelecto, somente da cabeça, de um desenvolvimento parcial, só o cognitivo. Enquanto que o imagético é da natureza do etérico, que é também uma imagem, um arquétipo; o corpo físico é a materialização desse arquétipo, ele não se desagrega devido às forças formativas do corpo etérico. A arte, em suas múltiplas manifestações, é a instrumentalizadora dessa totalidade, ela é a realização sensória do indiviso, o sacramento da unidade. “O verso poético não é jamais uma frase ou uma oração, mas uma imagem, um símbolo, onde o sentido do todo prevalece sobre as

partes” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 87). A integralidade do ser humano é requisitada perante a arte, perante a imagem; pois na experiência estética viva vinculamos o objeto, a percepção sensorial, ao sujeito, à nossa vivência interior do pensar, sentir e querer. Este é o sentido ecológico do desenvolvimento no segundo setênio, a unidade. Segundo Steiner, o que chega precocemente e de maneira fragmentada ao ser humano, prejudica o seu desenvolvimento:

Quando dou uma educação intelectual ao ser humano antes da maturidade sexual, quando lhe apresento conceitos abstratos ou observações prontas, fechadas e não imagens cheias de vida, passíveis de crescimento, então eu violento seu Si-mesmo, eu interfiro nele brutalmente (STEINER, 2004^a, p. 73).

O período do segundo setênio coincide com a fase do concreto operatório de Piaget. Steiner e Piaget, a partir de pontos de vista científicos bem distintos um do outro, chegam a um parecer comum sobre o desenvolvimento infantil nesta faixa etária, as imagens têm uma fonte concreta, o que coincide com a concretude do pensamento infantil (GINSBURG, 1982, p.333). Para Steiner (2005^a, p.79), “o pensar da criança deve ser desenvolvido com base no objeto exterior, no elemento concreto, mantendo a abstração o mais longe possível”.

O desenvolvimento do sistema circulatório, no segundo setênio, também é de grande importância para a metodologia Waldorf girar em torno dos sentimentos e emoções: “o equilíbrio, a harmonização entre o sistema da circulação sanguínea e o da respiração é efetuado entre a troca dos dentes e a maturidade sexual” (STEINER, 2004^a, p. 49). O processo respiratório da criança pode ficar sutilmente desorganizado se ela for submetida ao intelectualismo unilateral (*id.*, p. 41). A peculiaridade do sistema rítmico-circulatório é que ele não se cansa, está sempre em atividade mesmo quando estamos dormindo. A consequência da utilização de imagens no ensino é a motivação infantil, as crianças não se cansam com a requisição exclusiva do sistema rítmico que está continuamente trabalhando; resultado oposto há no intelectualismo, que requisita o sistema nervoso e provoca cansaço (STEINER, 2005^a, p. 114).

A abordagem da educação ecológica está numa relação que abarca o todo e amplia-se às partes, o contrário das ciências naturais - epistemologicamente caracterizadas como “ciências das partes para conhecer o todo”. As imagens são o todo, os conceitos abstratos são um fragmento, as partes. O fundamento ecológico da metodologia Waldorf está no cerne da questão, evita o paradoxo de apresentar sua

forma pedagógica com um conteúdo ecológico que fere os princípios deste, como a cobra que está engolindo a própria cauda.

A teoria antroposófica não exclui nenhum âmbito das capacidades humanas para desabrochar seu desenvolvimento, apenas aplica na prática pedagógica Waldorf, por meio do conhecimento do supra-sensível no universo humano, o que é lícito trazer aos alunos dependendo da fase evolutiva em que eles se encontram de acordo com a correspondente constituição anímico-espiritual e sua interação com o corpo biológico.

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. “O que pode ser desenvolvido entre os sete e quatorze anos de idade jamais poderá sê-lo mais tarde. As forças vigentes nessa época morrem a seguir” (STEINER, 2003^a, p. 18). A hegemonia do intelecto, com sua categórica exclusão do desenvolvimento das outras faculdades humanas, é uma questão cultural, não é intrínseco a toda a sociedade humana ou à natureza das individualidades.

O que se almeja tanto ao respeitarmos todas as leis que regem o desenvolvimento da vida humana é resgatar o que a civilização industrial comprometeu com sua racionalidade econômica: o vínculo íntimo e de veneração com a natureza, cujos laços foram cortados por um intelectualismo que gerou o individualismo exclusivista e excludente, elemento corrosivo e depauperador do sistema social por minar as bases primordiais de solidariedade e fraternidade entre as pessoas. Este resgate não é uma marcha a ré, na Antroposofia não se volta a padrões do passado para lá estancar, segue-se em frente com outro nível de consciência. A Pedagogia Waldorf foi concebida para ser um método de ensino da época atual, para o ser humano da modernidade. O resultado prático desse profundo respeito e adequação pedagógica aos ritmos de desenvolvimento humano tem levantamento empírico inclusive. Pesquisas sobre as conseqüências da educação na aceleração do ser humano, na Alemanha, evidenciaram que as meninas da escola Waldorf de Stuttgart

tinham sua menarca, a primeira menstruação, sensivelmente mais tarde que as colegas da mesma faixa etária de uma escola pública (MARTI, 2003, p. 15).

Para a Antroposofia, a pedagogia não é somente uma ciência da criança, é uma ciência do ser humano, de toda a vida. Muitos procedimentos metodológicos nas escolas visam, inclusive, desenvolvimentos no futuro, na vida adulta, e não somente no período escolar. A teoria antropológica de Steiner permite um outro olhar sobre o desabrochar da infância e os seus perigos na vida moderna quanto às poluições anímica e espiritual. A desvantagem que ela carrega é sua complexidade e epistemologia pouco difundida no meio acadêmico, o que abre margens para interpretações infundadas. Sua vantagem é ser uma teoria prática, não há pontos teóricos que não encontrem aplicação direta e concreta em sala de aula, não se limita à conceituação tão somente, mas a definições que orientam o proceder do professor.

2.4.2 - A psicologia antroposófica e as questões da afetividade

A psicologia antroposófica baseia-se em três âmbitos da psique, o pensar, o sentir e o querer. Esta visão trimembrada do ser humano permeia toda a prática Waldorf. A técnica de análise da fenomenologia foi incorporada por Steiner, colaborando com “sua visão da interação humana com o mundo em muitos níveis: físico, psíquico e espiritual, quando ele passou a escrever seus trabalhos sobre Antroposofia” (WELBURN, 2005, p. 57).

2.4.2.1 – Psicologia antroposófica: o ser humano trimembrado

A origem dessa forma trimembrada (pensar, sentir e querer) foi o contato, em Viena, em 1879, de Steiner com Franz Brentano - que também inspirou Russel, fundador da fenomenologia, aos estudos filosóficos. Uma das três classes mentais (pensar, sentir, querer) não pode ser reduzida a outra classe ou reduzida a uma raiz

comum. A vontade é um esforço para a realização em um objeto, o sentimento não se relaciona com o objeto, mas com o sujeito, “é a base em si mesmo para manutenção de sua própria existência no sujeito” (BRENTANO, 1995, p. 183).

Temos visto que ele [Steiner] também construiu sobre o projeto de Brentano e que queria extrair uma reflexão filosófica das observações introspectivas segundo o método da ciência natural, e extraiu do potencial que ele viu na direção estabelecida pela psicologia “intencional” o ímpeto de uma “ciência espiritual” metodologicamente purificada (WELBURN, 2005, p. 94).

Ele usou um artigo obituário sobre Brentano em seu livro *Riddles of the Soul – Enigmas da Alma* – (1917), para anunciar os princípios de sua tripla concepção do homem, que teve destaque em todo seu trabalho posterior e foi a base da psicologia espiritual da educação Waldorf (*id*, p. 57).

Steiner ampliou as concepções de Brentano e considerou as três classes distintas em que se divide a atividade psíquica – pensar, sentir e querer - como interdependentes, simultâneas e interrelacionadas. A tendência é de considerá-las separadas uma da outra, porém, de acordo com Steiner (2000^a, p. 103), pensamento, sentimento e vontade não são compartimentos isolados um do outro; no pensamento, há sentimento e vontade. “Quem investigar o pensar em suas profundezas descobrirá nele também o sentimento e o querer em sua manifestação essencial.” Em relação à nossa vontade ou aos nossos sentimentos, pode haver igualmente uma representação destes em nossa psique. Além disso, os sentimentos estão presentes no ato cognitivo e volitivo:

O sentimento tanto é conhecimento quanto vontade ainda embrionários – conhecimento refreado e vontade refreada. [...] Ambas, simpatia e antipatia, existem no conhecer e no querer à medida que corporalmente as atividades nervosas e sangüíneas atuam em conjunto – porém se escondendo. É no sentir que elas se tornam evidentes (STEINER, 1995^a, p. 71).

As três qualidades anímicas - pensar, sentir e querer -, correspondem ao que Platão expressava como espírito racional (*nós*), afetividade (*thumos*) e impulsividade (*epithumia*). O sentir é uma expressão subjetiva da relação do sujeito com o mundo, o que é percebido tem relação com nossa particularidade, “a expressão dessa referência individual é o sentimento, que se manifesta como prazer e desprazer” (STEINER, 2000^a, p. 80). O pensar é o âmbito humano da percepção, conceituação e representação mental. O querer é a fonte da motivação, do interesse, é a força do impulso e das ações; a vida da vontade pode ser consequência da atividade cognitiva ou emotiva, mas também é uma atividade em si. “O querer não é, portanto, apenas o resultado do conceito ou da representação, mas sim também da constituição particular do ser humano” (STEINER, 2000^a, p.107). As atitudes e ações são a parte manifesta,

concreta e visível, da vontade. Não se pode confundir, no sentido dado por Steiner, a expressão “Eu quero muito viajar!” como indício da presença de forte vontade, isto é expressão de desejo.

Pensando, o eu participa da vida universal; ele relaciona, através do pensar, de maneira puramente ideal (conceitual), as percepções consigo, e a si mesmo com as percepções. No sentir, ele vivencia uma relação dos objetos para com seu sujeito; no querer, acontece o contrário. No querer, também temos uma percepção diante de nós, a saber, a referência de nosso eu ao mundo objetivo. O que no querer não é um fator puramente ideal é apenas objeto da percepção como qualquer outro objeto do mundo externo (*id*, p. 101).

Na abordagem teórica de Brentano (1995, p. 183), as faculdades intelectuais, emocionais e volitivas são consideradas separadas, onde uma não deriva da outra. No fenômeno da cognição, a consciência distingue um objeto conhecido de um sujeito cognoscente; no fenômeno da emoção, a consciência não separa o sujeito que sente e o objeto, ambos se fundem; na vontade, também o sujeito está separado do objeto. Para os enfoques teóricos apontados por Brentano, na cognição não há vontade e o objeto, seja objetivo ou subjetivo, não é nem desejado nem evitado. “Mesmo com o prazer e a dor sempre pressupondo o conhecimento, o conhecimento não é simplesmente um sentimento e um sentimento não é um conhecimento. Similarmente, o desejo revela-se ser completamente diferente do conhecimento e do sentimento” (BRENTANO, 1995, p. 189).

O pensar, sentir e querer estão relacionados a três sistemas fisiológicos e correspondem a três estados de consciência. O pensar está ligado à cabeça, ao sistema neuro-sensorial; o sentir liga-se ao sistema respiratório e circulatório, ao tronco; e o querer vincula-se ao sistema metabólico-motor, aos membros (STEINER, 1995^b, p. 27-43; *id*, 2000^b, p. 68). No fenômeno cognitivo nosso estado de consciência é o de vigília, é auto-consciente, estamos acordados; nos sentimentos, o estado de consciência é onírico, de sonho; e na vontade, o estado de consciência é de sono, estamos inconscientes. Inconsciente, aqui, não significa os impulsos da libido sublimados, como na teoria da psicanálise freudiana. O que há de inconsciente na vontade é sua manifestação material, por exemplo, queremos buscar um objeto físico, temos a representação de nosso desejo e vamos em direção a ele, esta parte é consciente, entretanto, tudo o que realizamos de contração e expansão musculares em todo o corpo para chegar até o objeto permanece inconsciente para nós.

Portanto, enquanto estamos despertos nos são despejados, de fato, três estados de consciência: a vigília propriamente dita no conhecer pensante, o sonhar no sentir, o dormir no querer. [...] A única diferença é que no sono autêntico nós dormimos com todo o nosso ser anímico, e na vigília só dormimos com nosso querer (STEINER, 1995^a, p. 78).

Em pólos de oposição estão a cognição e a volição, enquanto que a emoção é o mediador entre ambos. Isto se manifesta também no fenômeno fisiológico, a atividade neuro-sensorial é catabólica, destruidora; a atividade metabólico-motora é anabólica, construtora; e a atividade circulatória realiza a troca entre a entre as duas, vai ao limite de expansão e contração, simpatia e antipatia, sístole e diástole. Segundo Steiner (1995^a, p. 35), o conhecer é uma atividade que gera antipatia, se estabelece sobre a memória, busca o conceito, atua sobre os nervos. O querer é uma atividade que gera simpatia, se estabelece sobre a fantasia, busca a imaginação, atua sobre o sangue. “Mesmo na atividade anímica, o antipático resulta da autêntica parte cognitiva, aquela das representações, dos nervos, enquanto o simpático provém da parte volitiva, aquela do sangue” (STEINER, 1995^a, p.66). Entretanto, os três âmbitos estão tão intercalados que, para Steiner, há vontade e sentimento no pensar, assim como há cognição e vontade nos sentimentos.

Eu diria que a vontade é um sentimento realizado, e que o sentimento é a vontade refreada. A vontade que ainda não se manifesta, que permanece na alma – eis o sentimento; o sentimento é uma vontade embotada. Por isso só compreendemos a essência do sentimento ao penetrarmos na natureza da vontade (STEINER, 1995^a, p. 53).

Os procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento cognitivo são opostos aos procedimentos que visam o desenvolvimento volitivo e emotivo. Quanto maior a variedade e a quantidade de informações para o intelecto, mais este se torna apto para apreender o mundo, aprendizado intelectual significa lidar sempre com algo novo, diferente. Porém, de acordo com Steiner (1995^a, p. 63), para exercermos uma influência positiva sobre a vida emocional e volitiva das crianças precisamos repetir as ações pedagógicas.

No que se refere ao cultivo da vontade, não devemos, portanto, insistir no que é importante na vida intelectual. Nesta, contamos sempre com o seguinte: ensina-se a criança, considerando-a tanto melhor quanto mais compreendeu o assunto. Atribui-se o melhor valor a ensinar uma só vez; então o assunto deve ser apenas ser retido, lembrado. Mas aquilo que pode assim ser aprendido e lembrado de um só lance não atua sobre o sentimento nem sobre a vontade; sobre estes atua aquilo que é sempre repetido, e sendo considerado, pelas circunstâncias, corretamente executado (STEINER, 1995^a, p. 63).

Para conciliar estas direções opostas, a do pensar que dirige seu desenvolvimento pela pluralidade, e a do agir que dirige seu desenvolvimento pela repetição, Steiner valorizou o papel da arte na educação como meio de se fazer sempre novamente as mesmas coisas, porém de um modo diferente. Como em cada momento estamos em um estado emocional, a arte é um veículo para expressarmos um mesmo conteúdo cognitivo sob outra maneira, pois estamos sempre diferentes quanto aos nossos sentimentos. Assim, a vontade se fortalece por meio da repetição e a arte necessita desta para seu aperfeiçoamento, permitindo, também, que a vontade não fique mecânica; além da cognição receber um suporte da arte como meio de reforço à memorização.

Muitos procedimentos pedagógicos na escola Waldorf são repetidos cotidianamente, como num rito, e para que esta repetição não se torne mecânica, a arte torna-se uma aliada com sua dinâmica orgânica. A repetição, segundo Guattari (1995, p. 41), também estabelece a base para a subjetividade humana. “O sintoma repetitivo, a oração, o ritual da ‘sessão’, a palavra de ordem, o emblema, o ritornelo, [...] entabulam a produção de uma subjetividade parcial; pode-se dizer que são a base de uma proto-subjetividade”.

Por que o elemento artístico atua tão especialmente sobre a formação da vontade? Primeiro porque o exercício consiste na repetição, e segundo porque a pessoa sente um prazer sempre renovado pelo que aprendeu em matéria de arte. Aprecia-se o artístico sempre novamente, e não apenas da primeira vez. O elemento artístico tem, já de per si, a propriedade de alegrar o homem não só uma vez, mas sempre de novo. Daí a relação entre as nossas intenções pedagógicas e o elemento artístico (STEINER, 1995^a, p. 64).

No sistema neuro-sensorial, experimentamos o sentido das coisas, seus significados através das representações mentais. Para Steiner (2003^a, p. 69-70), a educação não se deve voltar somente ao sentido das coisas, mas também para “o que a vontade experimenta dormindo: o elemento rítmico, a cadência, a melodia, a combinação de cores, a repetição – enfim, a atividade própria sem a captação do sentido”. O que é assimilado pela repetição e mais tarde recordado num período em que a maturidade permite a compreensão, atuou sobre a vontade e sobre o sentir. Steiner (2003^a, p. 70) afirma que, para a vontade, “precisamos desenvolver tudo o que não se relacione com a mera indicação do sentido, mas com a captação imediata por parte do homem todo: o elemento artístico”.

Assim como se avalia a capacidade cognitiva através do raciocínio lógico, da memorização, da clareza de pensamentos, avalia-se a capacidade volitiva através da força, da permanente repetição, da habilidade de realizar tarefas que exigem continuidade, perseverança. A incoerência, o esquecimento e a falta de estruturação do pensar são fatores desagregadores do desenvolvimento cognitivo. A desistência, a falta de iniciativa, a fraqueza são fatores comprometedores do desenvolvimento da vontade. Na Pedagogia Waldorf, os desenvolvimentos cognitivos, emotivos e volitivos estão num mesmo plano, não se estabelece prioridades sobre a intelectualidade porque se visa o ser humano integral, num todo. A razão e a compreensão dependem da emoção. Nosso sistema neuro-sensorial, se estivesse sozinho, apenas seria apto a ter percepções do mundo, e não poderia compreendê-lo. A compreensão depende da emoção:

[...] 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, 1997^a, p. 44).

O pensar está relacionado com o passado, o querer com o futuro e o sentir com o presente. A atividade de representar mentalmente, analisar, definir um objeto estabelece-se sobre o que já foi percebido, o conteúdo mental utiliza-se das impressões realizadas no passado. O sistema neuro-sensorial, inclusive na percepção, prolonga o passado no presente (BERGSON, 1999, p. 285). De acordo com Lanz (1998, p.91), “em contraste, o querer só pode dirigir-se ao futuro. Nós nos unimos ao que queremos por um sentimento de simpatia; queremos ser unos com nosso ato”.

Steiner considera três fases de desenvolvimento humano dividido em setênios, períodos de sete anos. Os ideais humanos do Bom, do Belo e do Verdadeiro estão dirigidos para cada fase respectivamente. No primeiro setênio, o principal desenvolvimento é volitivo, a educação baseia-se na imitação, do exemplo, da moral inserida no volitivo, na ação prática e tem como ideal conduzir a criança ao Bom. No segundo setênio, o âmbito emotivo torna-se o principal, a educação baseia-se na imaginação e o ideal é o Belo. No terceiro setênio, chega a vez do desenvolvimento pleno do intelecto abstrato e tem como ideal o Verdadeiro.

No segundo setênio, a criança é um artista, de acordo com Steiner (2004^a, p.37). Ela se relaciona com o mundo de forma imaginativa, necessita muito mais ampliar seus horizontes sensíveis do que se aprofundar em pesadas abstrações intelectuais. A Pedagogia Waldorf tem procedimentos pedagógicos diferenciados para cada setênio, o que é uma necessidade no segundo setênio - os conteúdos perpassados de forma artística aos alunos – não o é para o terceiro setênio, onde há a presença dos professores especializados nas matérias para o desenvolvimento da abstração dos alunos. No segundo setênio, a metodologia Waldorf centra-se sobre os sentimentos, sobre o desenvolvimento afetivo infantil; este período “é o mais saudável da vida, porque nessa faixa etária toda a organização irradia do sistema rítmico, que nunca se cansa e nunca é estimulado demais, por sua própria essência interior”. (STEINER, 2000^b, p. 145).

2.4.2.2 – A afetividade e a prática pedagógica

A aula Waldorf principal não segue o padrão das pedagogias convencionais que ocorrem em esquemas de 45 ou 50 minutos. Com o professor de classe, durante duas horas ou até duas horas e meia, os alunos estão diante de um rol de atividades diárias. A primeira parte é estruturada em recitação de versos; a roda rítmica com canções, gestuais, jogos e danças; e prática da flauta; este período da aula opera como um longo e eficiente filtro afetivo para as crianças. O filtro afetivo é o que determina a disposição para o aprendizado de algo novo, refere-se aos fatores afetivos que delimitam o que vai ser acolhido pela alma (DULAY *et al*, 1982, p. 51). É o período da aula em que os alunos relaxam, despertam para o ambiente da sala, ativam seu interesse. A segunda parte desta aula – destinada ao conteúdo das matérias - é dividida em três momentos, para o pensar, para o sentir e para o querer, os três nesta seqüência. O conteúdo aprendido nos dias anteriores é recordado no momento do pensar da aula. Tudo o que é novidade é ensinado na aula Waldorf através de alguma manifestação artística, no momento do sentir da aula, justamente para suscitar emoções a respeito dos conteúdos novos. O momento do querer da aula consiste em atividades que foram recordadas durante o pensar da aula, estas atividades são resultado do que foi experimentado esteticamente no dia anterior e vivificados pela memória durante o pensar da aula.

Um dos aspectos centrais na questão da afetividade, na Pedagogia Waldorf, reside na liberdade do professor em decidir e escolher o conteúdo do ensino e na opção de formar, conforme suas predisposições criativas, a maneira como este conteúdos serão ministrados. Quanto à escolha de quais histórias contar ou não, está determinado no currículo qual o tipo de narrativa é apropriada de acordo com a maturidade das crianças, e a partir da definição do estilo de narrativa, o professor entra numa relação de afetividade intra-individual com o seu trabalho, passa a vasculhar o seu universo interno à procura das histórias que mais tocam o seu íntimo, das imagens que lhe preenchem, dos temas que lhe emocionam, das narrativas que tem prazer. Como na prática pedagógica Waldorf as histórias são contadas decoradas, sem a leitura de livro em sala de aula, o trabalho prévio do professor é repetir a leitura da mesma história inúmeras vezes até que o fio condutor das histórias, com sua seqüência de imagens, conquiste uma autonomia interna a tal ponto que consiga-se recontá-la sem a leitura de palavras num livro externo, mas com a leitura das imagens vivas que surgem no “livro interno”, na tela mental das representações individuais, que foram originadas a partir da força de fantasia do adulto. Quanto mais inserido estiver o professor Waldorf em seu mundo imaginativo, quanto mais imerso estiver na dinâmica da sua própria criatividade, emprestando vigor às imagens que forma em seu interior, mais intensa será a experiência estética das crianças ao ouvirem estas histórias, pois o vínculo com os alunos é sustentado pela presença de espírito do professor, que alimenta a força com que as histórias vem à tona em sala de aula. Ou seja, a receptividade das histórias contadas depende das relações inter-individuais de afetividade entre professor e alunos, num nível mais aparente; e que estão diretamente dependentes da relação afetiva intra-individual do professor com estas histórias, num nível essencial. A atenção e o interesse dedicados pelos alunos às histórias que vertem do ser do professor serão plenos, se este estiver realmente imbuído de corpo, alma e espírito em seu trabalho, aplicando seu universo sentimental como força energética para a expressividade de suas palavras, com interesse íntegro pela vida. Este estado pleno e completo de atenção é, segundo Steiner, salutar para as crianças:

[...] qualidade esta que todos devemos desenvolver: interesse pelo mundo externo – não só intelectual, mas um interesse do coração, com sentimento, pelas coisas do mundo. [...] A atenção intelectual não funciona terapêuticamente; o sentir e o querer é que devem ser engajados (STEINER, 2005^b, p. 88).

Como desvantagem poderia se apontar o fato de que o professor da classe acaba se tornando o filtro dos conteúdos que vão ser ministrados. De qualquer forma, sempre a quantidade disponível de conteúdos é inviável para qualquer prática pedagógica, assim, todo ensino passa por um processo de escolha e seleção. O que diferencia na Pedagogia Waldorf é que não existe formatação do currículo a partir de alguma autoridade pedagógica ou autores de livros didáticos, a importância dada à liberdade do professor está calcada em sua contínua busca por descobrir quais as melhores histórias para aquele grupo, para aquela turma que é na verdade uma individualidade, que tem um identidade própria – coletivamente considerada – ou seja, não há determinismos na Pedagogia Waldorf, muito pelo contrário, há uma flexibilidade quanto aos contextos culturais e sociais que permitem a presença desta metodologia tanto em favelas brasileiras, quanto em escolas públicas e particulares. Steiner (2005^a, p. 29) afirma que não há prescrições para o ensino, mas somente o espírito da escola Waldorf: “O professor é autônomo e pode perfeitamente, dentro desse espírito, fazer o que considera correto”.

O que alguns poderiam considerar desvantajoso pelo fato do professor contar somente as histórias que gosta, poderia ser contraposta a questão de o que acontece quando o professor conta o que ele não gosta, quando narra algo do qual vive na antipatia, quando fala de imagens que ele não vivificou em seu interno justamente por não mergulhar nelas? O desastre aqui é maior ainda. Primeiro porque a obrigação pela obrigação gera uma ruptura do próprio professor consigo mesmo, ele estaria em sala de aula cumprindo determinações externas ao seu ser, esta dicotomia entre o que é e o que querem que seja fragmenta a postura docente, compromete a relação afetiva inter-individual entre professor e alunos pois a necessidade das crianças é o ser íntegro do professor, aqui as desvantagens seriam mais prejudiciais. Além do mais, numa escola Waldorf, todos os professores contam histórias, assim, não se estabelece o contato das crianças com um único filtro, a partir de uma só individualidade.

Temos apenas de contar a história a partir de uma atmosfera tal que as crianças, ao ouvirem a narrativa, sintam um pouco a necessidade de digeri-la também animicamente, em seu íntimo. Isto é muito importante. E tudo depende de até que ponto temos condições de manter as crianças disciplinadas através de nosso próprio sentir (STEINER, 2005^a, p. 60).

2.4.2.3 – Sentimento e moral

Quanto à questão da moral, das atitudes e comportamentos, Steiner enfatiza a necessidade de se criar sentimentos em sala de aula que engendram determinadas ações. No lugar de exortações morais, ou admoestações, ou explicações dos porquês de se fazer ou não certas coisas – apelando somente ao intelecto - os sentimentos são a fonte segura para o direcionamento da vontade. A ênfase dada aos sentimentos tem origem na moralidade inspirada no romantismo alemão, especialmente em Schiller e Goethe, os quais eram profundamente admirados por Steiner. O fazer, a realização da vontade, não deve ser pelo dever em si, pela obrigação, mas pelo amor, pelo gostar da atividade.

Só quando o dever começa a ser uma tendência humana mais profunda, quando ela se torna o que Goethe expressou dizendo “Dever, em que o homem ama o que ordena a si mesmo”, só então toda a moral se tornará aquilo que jorra do puramente humano. [...] Gostaria de dizer que justamente aquele sol da vida espiritual alemã, que reluz no âmbito moral em Schiller e Goethe, deveria iluminar principalmente tudo o que se pode tornar ação (STEINER, 2004^a, p. 80).

Para Piaget (1994, p. 228) não há dúvida sobre o papel regulador dos sentimentos sobre as forças internas, ele ressalta, também, a função reguladora que os sentimentos exercem sobre os interesses, sobre o valor das ações. O valor é entendido como uma troca afetiva com o exterior, como expansão da atividade do Eu na conquista do mundo externo, e como gérmen dos sentimentos morais.

O sistema de valores que começa assim a estabelecer-se constitui a finalidade da própria ação, e vai se estender logo ao conjunto das relações inter-individuais, que aparecem aqui com as condutas de imitação. Estes valores atribuídos às pessoas serão o ponto de partida dos sentimentos morais, cujas formas elementares são as de simpatia e as de antipatia, e que constituirão pouco a pouco um sistema mais amplo e mais estável que a das regulações energéticas (PIAGET, 1994, p. 229-230).

Valores embutidos apenas em discursos que exigem determinadas condutas remetem somente ao pensar, uma parte do ser humano, enquanto que “a entrega a algo que desencadeia sentimentos e emoções atinge o homem inteiro, e não apenas o coração e a cabeça” (STEINER, 2003^a, p. 21). Steiner orientou os professores Waldorf a proceder em sala de aula a partir dos sentimentos para despertar os atos morais nas crianças do segundo setênio, período que coincide – pela definição na teoria de Piaget (1994, p. 278) - com o nascimento dos sentimentos morais autônomos, quando as crianças tornam-se capazes de atos voluntário decididos com liberdade, de avaliar

moralmente. “Assim, surge o sentimento de justiça, absolutamente característico, que é o indício de uma nova extensão do território dos sentimentos morais”. A etapa inicial do segundo setênio, a partir dos sete anos, coincide, também, com o surgimento da conservação dos sentimentos e valores, com o progresso sistemático da cooperação, quando também a vontade regula os conflitos dos impulsos afetivos.

De acordo com Wadsworth (1997, p. 118), “a vontade assume o papel de reguladora (auto-regulação) do afeto e é o mecanismo pelo qual os valores são conservados”. A autoridade foi estabelecida por Steiner (2003^a, p. 65) como pilar de sustentação da relação entre professor e alunos durante o segundo setênio, mas não uma autoridade obrigatória, forçada, imposta, e sim uma autoridade amorosa, baseada na confiança recíproca, sem impô-la por adestramento, mas fazendo-a nascer pelo sentimento. Deste modo o respeito unilateral é transformado em respeito mútuo com base no sentimento, na relação de reciprocidade.

As teorias Steiner e Piaget estão juntas quando não pressupõem uma luta entre afetividade e moral. Em Piaget, moral e afeto estão conjugados harmonicamente, não há repressão ao sujeito autônomo, o homem tem liberdade, está “convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem da Razão, e sua afetividade “adere” espontaneamente a seus ditames” (LA TAILLE, 1992, p. 70). Para Steiner, agir somente por seguir um princípio moral externo é ser um autômato, enquanto que a expressão de uma voz interna é a consciência moral.

Trata-se de um progresso ético quando alguém não executa mais cegamente um mandamento externo ou interno, mas deseja entender a razão pela qual deve fazer isto ou aquilo. Esse progresso é o passo da moral autoritária para a moral baseada em entendimento ético (STEINER, 2000^a, p. 111).

A criança tem a característica de ser uma intensa unidade, bem longe do adulto que já está fragmentado em seu pensar, sentir e querer. A intenção das propostas práticas da Pedagogia Waldorf é explorar os conteúdos de ensino em forma de unidade também, isto é o que Steiner chama de ensino vivo, evitando-se ao máximo abordagens pedagógicas que tragam abstrações precoces ao segundo setênio, que antecipam uma intelectualização prematura. Na verdade, o processo cognitivo caminha junto ao processo afetivo, ambos desenvolvem-se simultaneamente; a diferença está na ênfase e no ponto de partida adotados nas escolas Waldorf. O que se quer manter afastado do ambiente cultural escolar é o processo unilateralizante da civilização que,

com sua razão instrumental, nega o ser humano integral, estirpando-lhe a legitimidade do seu mundo afetivo em detrimento de uma intelectualização que se pretende hegemônica e detentora de poderes sobre a vida, mas que na realidade embota a capacidade criadora humana, usurpa da humanidade a confiança e a segurança sobre o devir e distorce sua razão de ser e agir no mundo.

Ao solicitarmos em sala de aula o seu universo afetivo, a criança tem em si uma base sólida e fomentadora do seu desenvolvimento cognitivo e uma fonte abundante para o vigor do seu desenvolvimento volitivo. A prática Waldorf sempre direcionada ao ser humano como um todo, e não só a uma das partes, consegue, no mínimo, amenizar a influência negativa e unilateral das mídias televisivas, cinematográficas, e atividades com a tecnologia como computadores e video-games.

2.5 – SÍNTESE DO CAPÍTULO II: a experiência estética pedagógica como educação viva

A dimensão estética na Pedagogia Waldorf é formadora da ética humana fundamentada na sensibilidade humanitária. O encontro com o Belo na experiência estética pedagógica estrutura a profunda relação humana com o ambiente, com o espaço social, consigo mesmo. Esta experiência estética Waldorf manifesta-se em ritmos, em cadências, incutindo a harmonia subjacente à natureza nos métodos didáticos. Focamos os procedimentos no segundo setênio, período do desenvolvimento infatil que, segundo Steiner, não tem necessidade da lógica ainda, pelo contrário, precisa receber o mundo de forma simbólica, analógica. Neste sentido, a dimensão estética Waldorf utiliza-se do ensino com imagens para embasar a experiência estética pedagógica e fundamentar, assim, uma sensibilidade humanitária em seus atores.

A educação estética tem a função de abordar o sentir do ser humano, para que este viva em sintonia com o meio ambiente, com o meio social, com sua subjetividade. Na Pedagogia Waldorf, ela foi inspirada na estética goetheana, onde o ser humano vai além da natureza ao tornar-se co-responsável no processo de criação; a arte torna-se um terceiro reino, entre a experiência e a ciência, onde o particular expressa o universal, sem cair no naturalismo e o alegorismo. Steiner evitou, também, os extremos

de uma estética realista, apenas embasada na imagem sensorial, e os extremos de uma estética idealista, onde a manifestação sensorial da 'idéia' expressa o conteúdo da arte.

No caminho da estética goetheana, as cores tem conotação moral e funções psicológicas. A linha está vivificada quando surge do encontro de cores e não do traço; a representação gráfica condizente à percepção do real vem do encontro das cores e não da abstração das linhas. Neste ponto, o processo estético Waldorf trabalha dentro de uma especificidade e possui uma aplicabilidade que visa as dimensões humanas cognitivas, afetivas e volitivas, no sentido da ecologia mental.

A flexibilidade, a mutabilidade, a vivacidade das imagens são os elementos que garantem o embasamento da autonomia do julgamento, justamente por não se estruturar numa razão instrumental, padronizadora de atitudes, decisões e assertivas. No segundo setênio, o próprio conceito é ainda imagético, para abrir espaço à individualidade que se desenvolve, no lugar do conceito abstrato, limitante e formal. O cuidado com a natureza, com os outros, consigo mesmo, não é suscitado pela lógica; esta não tem o poder de persuasão que a viva percepção ecológica possui para fundamentação de nossos atos.

Estudamos a fundamentação da imaginação como a atividade promotora da imagem, pois não tratamos da imagem no sentido passivo, como imagem reprodutora ou percebida enquanto resultado do estímulo sensorial, mas como imagem imaginada, resultado da atividade do próprio ser, fruto da imaginação própria, do elemento criador; fruto da imaginação como dinamizadora da presença do ser no ato da percepção estética. Como apontou Dufrenne, na imaginação o real é ampliado até o imaginário, unificando-o em vez de dispersá-lo; a imaginação é o denominador comum entre o ser humano e a natureza. Enquanto que, para Quintás, a imaginação é produtora de âmbitos, pois abre um campo de possibilidades e de âmbitos para a compreensão orgânica e sistêmica da realidade.

A linguagem simbólica e a linguagem analógica e metafórica falam aos sentimentos. A própria imaginação vive do simbólico, ela, em si, é uma atividade estimuladora do desenvolvimento do sentir humano, é a base da educação estética. A educação pelo sentir, que viabiliza a experiência estética no espaço escolar, visa a unificação da relação eu e mundo, o que é distinto e distante do sujeito passa a ser o

distinto e íntimo; a experiência estética permite a incorporação, a integração da relação do ser e do entorno. Steiner vincula-se à concepção de Schiller sobre a educação estética, como mediadora entre as polaridades da coação da natureza e de subordinação à razão, como portadora da verdadeira essência do ser humano.

Para outros espaços escolares convencionais, a questão da inserção da educação estética precisa, ainda, ser resultado de um movimento pedagógico para sua instauração. Na Pedagogia Waldorf, a educação estética sempre foi um pilar de sustentação do seu edifício metodológico e de suas bases teóricas. A especificidade estética que esta metodologia explora permite apreender o universo plástico-pictórico e o universo poético-musical de forma única, pois imagens, cores, sons, formas, harmonias, recitação, dramatização e performances possuem orientação determinada pela cosmovisão antroposófica. Ou seja, não é o repertório cultural ou os produtos da indústria cultural que encontram porta aberta para manifestarem-se no espaço escolar e, assim, tornarem a vida escolar “mais divertida”; mas é a arte engajada em seu poder criador, livre das amarras externas e dos ditames do mercado, que amplia a experiência estética com função pedagógica. Na Pedagogia Waldorf, esta experiência estética se faz realidade não somente nas aulas de pintura e música, mas nas aulas de Matemática, Línguas, Ciências, etc. A utilidade, a realidade frutífera da educação estética é amplamente explorada nesta metodologia como meio para o conhecimento.

Discutimos a situação do artista pedagogo, que tem o ser humano como “material” do seu trabalho, afastado das noções do artista boêmio e do artista burguês, ambos escravos de um servilismo perene. O professor Waldorf, como artista pedagogo, está imerso diariamente na vivificação do ensino, esta é a sua tarefa principal ao explorar o ingênuo que, segundo Goethe, na sua pureza está irmanado ao real. O contexto estético do espaço escolar Waldorf não é reprodução técnica das manifestações artísticas, mas um ateliê, um espaço artesanal que permite a expressão da individualidade, da presença do ser, em cada manifestação há o traço humano; a experiência estética vivenciada é fruto da interação pessoal, não depende de um autor longínquo no espaço ou no tempo, nem de uma transmissão impessoal dos meios de comunicação de massa.

Steiner enfatizou a inserção da educação estética no ambiente Waldorf pelo seu caráter vitalizante, vivificador das relações do ser humano com o meio ambiente, com o

meio social, com seu universo individual; a educação que aborda o sentir estimula o sistema rítmico-circulatório, desenvolve o ritmo pulsante e vibrante do existir num sentido individualizante, no elemento plástico-pictórico e num sentido socializante no elemento poético-musical.

O estado poético requisita a representação simbólica, a representação metafórica e analógica, que utilizando as imagens como símbolos, expressa sentimentos; ele é um estado afetivo, que suscita emoções. A representação imaginativa, carregada de símbolos, analogias, é denominada por Steiner de representação espiritual, e é empregada no contexto pedagógico Waldorf como portadora das leis universais e como influenciadora na vitalidade fisiológica do ser humano. Neste sentido, a linguagem poética e simbólica atuam beneficentemente no bem-estar humano, enquanto que, na infância, a abstração intelectualista é um elemento unilateral, que fragmenta a relação do ser com a realidade.

A atividade do professor Waldorf, como concretizador do âmbito da educação estética, centraliza-se sobre a fantasia, que é a fonte da imaginação, onde esta nasce. Para a psicologia antroposófica, a fantasia é uma metamorfose da simpatia, que é uma metamorfose da vontade, no sentido criador que esta última possui, porém num grau mais elevado. A atividade da vontade é criadora em si, está ligado ao pólo metabólico-motor humano, é uma atividade catabólica. A fantasia é esta atividade transformada num grau que torna-se mediadora entre a imagem e a vontade, é a atividade que faz brotar o novo. Vivificar o ensino é a capacidade humana de trazer o âmbito da vida, da renovação, do re-existir, do criar, do brotar, do surgir, para o espaço escolar. A natureza, em si, possui esta força constante de renovação.

A atividade da imaginação na Pedagogia Waldorf respeita ciclos ligados às etapas do desenvolvimento infantil, às necessidades psicológicas do grupo e da faixa etária em que se está trabalhando, às necessidades curriculares, aos ritmos da natureza e aos ritmos sociais (festas anuais, eventos). A manifestação da educação estética vincula-se também a estes ciclos. No ciclo solar, temos as imagens que embasam todo o ano escolar. No ciclo lunar, as imagens são o motivo de uma época de ensino, que é uma especificidade da metodologia Waldorf, onde o conteúdo de uma matéria é ministrado durante aproximadamente quatro semanas. No ciclo terrestre, as imagens inserem-se nas necessidades da prática diária, dos pontos da matéria a ser

lecionada, em questões prementes da educação, e nos ritmos de vigília e sono, consciência e inconsciência, lembrança e esquecimento, amplamente explorados nesta metodologia.

Neste capítulo, evidenciamos os caminhos que a educação estética toma para alicerçar a educação ecológica, através da imagem, da imaginação, da fantasia, do processo criador da experiência estética, da representação simbólica, da linguagem metafórica, do estado poético, todos vinculados ao universo afetivo, emotivo e de sentimentos do ser humano. Vamos, no capítulo seguinte, fundamentar na psicologia antroposófica o papel que a educação estética tem para o desenvolvimento do ser humano em relação aos tópicos abordados neste capítulo.

Toda educação baseia-se numa imagem do ser humano. O que apresentamos neste capítulo foi a imagem de ser humano concebida pela teoria antroposófica e que fundamenta toda a Pedagogia Waldorf, e sua relação com as questões da educação estética e ecológica. A concepção de desenvolvimento humano pela visão antroposófica abrange o desenvolvimento biológico, psicológico e espiritual, cada um deles possui seus padrões próprios e apresentam-se em mútua influência e interdependência. É necessário compreender o decurso humano em etapas de sete anos, os setênios, e a correspondente atuação pedagógica no âmbito Waldorf para discutirmos as questões levantadas por este estudo. A estrutura mineral do ser humano, a fonte de vitalidade (o elemento plasmador da forma mineral), a estrutura anímica (o elemento que dá movimento à forma) e a estrutura espiritual (o elemento que manifesta a individualidade na forma) atuam concomitantemente no desenvolvimento humano; assim, cada etapa de sete anos possui regência distintas de influência e preponderância destas instâncias do humano. Para este estudo, salientamos a função da imagem para o universo psicológico humano e seu papel influenciador sobre todos os aspectos da vida.

Como etapas, os setênios também foram apresentados segundo as evoluções da consciência humana tanto no sentido filogenético como ontogenético; daí os motivos da especificidade da aplicação do currículo Waldorf, que aplica a filogenia à ontogenia quanto à evolução da consciência. Para cada setênio, Steiner estipulou um ideal, o Bom para o primeiro setênio, o Belo para o segundo setênio e o Verdadeiro para o terceiro setênio. Neste estudo estamos centrados no corpo vital humano, onde seu

principal período evolutivo encontra-se no segundo setênio, etapa da vida focalizada por esta pesquisa no que tange os aspectos da educação ecológica no sentido ambiental, social e da subjetividade.

Fizemos uma relação da crise ecológica ambiental, da ameaça de escassez de recursos, com a crise ecológica da subjetividade, da ameaça à vitalidade humana no contexto pedagógico com a unilateralidade da intelectualidade. Para tanto, a concepção antroposófica do ser humano como portador de um corpo vital (corpo etérico) e de sua relação com a imagem, embasam a aplicação da educação estética como elo para a educação ecológica. A abstração intelectual é na educação do segundo setênio o que a poluição descontrolada é para o meio ambiente. Neste sentido, o pensamento imagético é o elemento sanador, vitalizador da vida psíquica humana. A imagem é vista sob a influência que exerce no sistema rítmico-circulatório humano e como mediadora entre os sistemas neuro-sensorial e metabólico-motor. Enquanto que a abstração intelectual é unilateral, refere-se somente ao sistema neuro-sensorial.

Evidenciamos na psicologia antroposófica a relação entre pensar, sentir e querer com os sistemas neuro-sensorial, rítmico-circulatório e metabólico-motor e os três níveis de consciência respectivos: consciência, onírico e inconsciência (vigília, sonho e sono). A cognição e a volição são os pólos opostos, a emoção é a mediadora entre ambos. Os procedimentos pedagógicos que visam o desenvolvimento cognitivo são opostos aos que visam o desenvolvimento volitivo do ser humano. No primeiro precisamos da multiplicidade, da variedade; no último precisamos da repetição. Aqui a arte vem balizar a tensão entre estas polaridades, ela permite repetir sem que mecanizar a ação volitiva e sem enfastiar a vida cognitiva. A metodologia Waldorf trabalha com muitos procedimentos pedagógicos em ritmo, respeitando ciclos, cadências, justamente para estimular o desenvolvimento do sentimento e da vontade humana. O ritmo na Pedagogia Waldorf liberta-se no ritmo de produção industrial em escala incorporado por outros espaços escolares, a aula principal não está compartimentada em gavetas de 45 minutos, ela respeita três ciclos de inspiração e expiração psíquicas, ou seja, está relacionada a um ritmo orgânico, e não mecânico; além de trabalhar com intensos filtros afetivos como prelúdios aos conteúdos curriculares.

A questão da afetividade na Pedagogia Waldorf é um mergulho profundo na relação intra-afetiva do professor, dele com seu universo íntimo na busca por imagens,

na imaginação que nasce de sua fantasia, e na sua relação inter-afetiva com o grupo de alunos que trabalham estas imagens também em si. Portanto, focamos a questão do processo, não do resultado; ou seja, o que importa na prática cotidiana não é o que vai ser narrado, pintado, ou cantado, mas como vai ser narrado, como vai ser pintado ou cantado. Os sentimentos são abordados, também, como fonte para direcionamento da vontade, em seus aspectos ligados à moral. Assim, toda a abordagem pedagógica sobre a vida dos sentimentos, pela educação estética, está formando valores.

A visão do que é o ser humano, como cerne da própria educação, traz a responsabilidade do professor de como atuar em sala de aula, de maneira específica para cada fase da vida – dividida em setênios – respeitando o que é adequado para cada etapa. Assim como na fase uterina, se a criança for exposta aos estímulos sensoriais do ambiente haverá prejuízos para o seu desenvolvimento, durante o segundo setênio a criança tem necessidade de estar cercada de estímulos anímicos apropriados para sua idade: “é preciso saber sobre que parte do ser humano é lícito exercer determinada influência em dada época da vida, e como tal influência deve ser exercida de forma adequada” (STEINER, 1996, p. 23). Desta forma, o ambiente Waldorf respeita profundamente o imagético infantil do segundo setênio pela consciência do que representa a abstração, que é apropriada somente a partir da puberdade. Nesta questão, a Antroposofia compreende consciência e vitalidade como pólos opostos, o desenvolvimento exacerbado de um implica na atrofia do outro. Em termos de educação, a Pedagogia Waldorf objetiva o desenvolvimento da consciência sem o comprometimento da vitalidade, mas para isto a abstração tem o seu devido tempo, quando o intelecto - a partir do terceiro setênio - está apto plenamente para a conceitualização da vida.

CAPÍTULO III

A PESQUISA SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA WALDORF

Delineamento geral da pesquisa

Apresentação e discussão da realidade estudada

**Educação estética e educação ecológica:
a relação entre o imaginário e a percepção ecológica na Pedagogia Waldorf**

Autonomia da imaginação como imunidade de uma ecologia mental

Uma singularidade dos dados: as imagens de cunho moral – O Anjo Azul

A relação afetiva com o imaginário na práxis Waldorf

A mediação do professor entre o real e a experiência estética imaginativa

**A estética goetheanística aplicada
às artes plásticas na pedagogia e a percepção ecológica**

CAPÍTULO III. A PESQUISA SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA WALDORF

Neste capítulo, apresentamos os dados de uma pesquisa feita uma escola Waldorf - Escola Turmalina - no município de Curitiba/PR, no intuito de estabelecer um diálogo das reflexões desenvolvidas com a realidade.

3.1 - Delineamento geral da pesquisa

3.1.1 - Contexto

A fonte de dados foi o ambiente de sala de aula do 1º e 2º ano do ensino fundamental da Escola Waldorf Turmalina (Figuras 2, 3, 4 e 5), situada na rua Eduardo Sprada, número 3.572, bairro Campo Comprido, em Curitiba, Paraná.

Características da escola: 4 turmas do ensino fundamental (de 1ª a 4ª série) (Figura 6, 7 e 8), uma turma de jardim de infância (4 a 6 anos de idade) e uma turma de maternal (2 a 3 anos de idade) (Figura 9). Número total de alunos: 69. Número de professores: 11.

Os dados coletados no 1º ano transcorreram durante o ano de 2006 e no 2º ano durante o 1º semestre de 2007, ou seja, tratou-se do mesmo grupo de alunos. O objetivo aqui foi acompanhar a transformação e a evolução da turma ao longo do tempo, uma pesquisa em vários grupos disponibilizaria a multiplicidade de comparações inter-relacionais, mas a meta foi aprofundar com a multiplicidade de comparações intra-relacionais; assim, o fenômeno foi observado e hermeneuticamente comparado no mesmo contexto humano, permitindo o aprofundamento das reflexões no tratamento da pesquisa.

A seguir, apresentamos um quadro sintético do delineamento da pesquisa e os detalhamentos de cada componente.

Quadro I. Síntese do Delineamento da Pesquisa

COMPONENTE	DEFINIÇÃO
Tipo de pesquisa	Estudo de caso
Natureza da análise da pesquisa	Análise descritiva e explicativa
Nível de interação do pesquisador	Pesquisa Participante
Foco temático	Percepção ecológica e estética
Fundamento teórico-metodológico	Fenomenologia
Instrumentos de coleta de dados	Observação livre, expressões verbais e manifestações cotidianas, registrados em diário de campo
Natureza dos dados	Imagens (em seu conceito amplo)
Tratamento dos dados	Análise de conteúdo de registros do diário e das imagens ⁶

3.1.2 – Natureza da pesquisa e nível de interação do pesquisador

A pesquisa abrangeu, numa profundidade de análise descritiva e explicativa, a realização prática da pedagogia, com o estudo das características do fenômeno e a correspondente identificação dos fatores que determinam ou colaboram para a existência dos fenômenos (GIL, 1991, p. 47). A meta aqui foi descrever e explicar os procedimentos pedagógicos, suas implicações na prática e suas conseqüências sobre os alunos.

Tratou-se de pesquisa participante, pois a atuação do pesquisador, durante a coleta de dados, coincidiu com a atuação como professor da classe que foi a fonte de dados. A principal característica da pesquisa participante é a interação entre o pesquisador e aqueles que compõem a situação investigada (GIL, 1991, p. 61). O contexto da pesquisa requeria um procedimento metodológico como a pesquisa participante que permitisse “superar as dicotomias sujeito-objeto, teoria-prática, presentes nos processos de pesquisa educacional, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em torno de vivências, interesses e necessidades”

6 - As imagens como dados de pesquisa, em seu conceito amplo, compreendem as imagens visuais, desenhos, paisagem, objetos, fotos; as imagens narradas, através da palavra, da expressão verbal que representa a imagem visual; as imagens criadas, que existem na psique humana como resultado do processo da imaginação, como atividade própria do sujeito; as imagens morais, que se tornam conduta, ação; a imagem cantada, recitada, dramatizada, esculpida, pintada, etc.

(GAJARDO, 1985, p. 18). Entenda-se aqui que, no momento da análise da descrição feita, o necessário distanciamento momentâneo do pesquisador, para evocar múltiplas possibilidades de olhar e compreender o fenômeno, foi respeitado.

A permanência do professor/pesquisador com os atores sociais da pesquisa era de segunda à sexta-feira, das 7h30 às 12h15, sendo este período interrompido somente pelas aulas complementares como de alemão, inglês, música e trabalhos manuais, todas ocorrendo duas vezes por semana e duração de 45 minutos cada uma.

A participação do professor/pesquisador, que corresponde ao período de observação da pesquisa, ocorreu durante o ano letivo inteiro de 2006 e durante o 1º semestre de 2007, na denominada aula principal, diariamente, das 7h30 às 10h; e, ainda, nas aulas de pintura, desenho de formas (disciplina criada por Steiner especialmente para as escolas Waldorf) e aula de jogos (correspondente à educação física), posteriores às 10h em horários agendados na grade da semana de aulas da classe.

A aula principal, de duas horas e meia de duração, é uma especificidade da Pedagogia Waldorf, não sendo um procedimento comum nas pedagogias convencionais; ela é sistematizada e dividida em diversas etapas; detalhes, explanações e explicações de cada fase da aula principal constarão na dissertação.

3.1.3 – Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta foram a observação livre e a coleta de expressões verbais e manifestações cotidianas, registrados em diário de campo. Na observação livre os fenômenos de uma realidade foram agrupados para se captar seus aspectos aparentes e profundos, sua essência sob um ponto de vista dinâmico, de relações e contradições. Comportamentos, ações, atitudes, palavras e expressões tiveram significado e valor. A observação livre e direta satisfaz as principais necessidades da pesquisa qualitativa. Os dados coletados em diário de campo compreenderam descrições do fenômeno social com observações e reflexões de expressões verbais sobre imagens e atitudes dos sujeitos em relação às mesmas, primeiramente com uma descrição e, na seqüência, com comentários críticos. O diário de campo conteve,

também, as reflexões da investigação da pesquisa que surgiram no decorrer das observações. As palavras, o comportamento e atitudes, representam valores, possuem significado relacionados às imagens e cada reflexão sobre eles, “pode sugerir uma idéia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades etc” (TRIVIÑOS, 1987, p.153-158). O mesmo texto que possuía o registro das observações, trouxe as reflexões conjuntamente. Na pesquisa qualitativa, as etapas do processo de pesquisa não se separaram. Quando as informações foram coletadas e seu conteúdo refletido, foi realizada uma busca de significados e explicações do fenômeno.

A observação foi participante e natural pois o observador já pertencia à mesma comunidade da investigação. Nenhum procedimento pedagógico foi alterado devido ao desenvolvimento da atividade científica. A observação participante permitiu o acesso rápido e desimpedido sobre as situações habituais do grupo e abriu o acesso a dados que são privados (GIL, 1999, p. 114). A prática pedagógica permaneceu em seu curso habitual e previamente estruturado, independente dos objetivos observados, ou seja, a atividade científica não prejudicou em absolutamente nada o percurso pedagógico do grupo. Os atores sociais, totalizando doze crianças na faixa etária entre seis e oito anos (sete meninos e cinco meninas), não estavam conscientes do trabalho científico, somente seus pais ou responsáveis estavam a par da atividade conforme pressupostos éticos em pesquisa que envolve seres humanos. Além de ser um meio direto de estudar uma gama variada de fenômenos, a observação permitiu a “possibilidade de obter a informação no momento em que ocorre o fato” (RICHARDSON, 1999, p. 263). No diário de campo foram registrados, além das expressões verbais e manifestações cotidianas, ações pedagógicas e considerações sobre os efeitos dessas ações.

3.1.4 – Apresentação e condução de pesquisa

A pesquisa foi inserida no cotidiano da escola sem interferência no mesmo; os procedimentos pedagógicos não sofreram qualquer tipo de alteração devido à presença da atividade científica em sala de aula. A comunidade escolar - coordenação

pedagógica e pais da classe pesquisada - foi informada em reunião sobre a atividade da pesquisa, de que esta não se tratava de caráter experimental (da inserção de novas técnicas), nem de estudo sobre casos individuais; mas que tinha um caráter de observação e reflexão sobre a metodologia e que o foco da análise cairia sobre o grupo de alunos como um todo. Nesta mesma reunião, foi explanado os objetivos da pesquisa, quanto a verificação do potencial da educação ecológica na Pedagogia Waldorf, focalizado principalmente no desenvolvimento da percepção ecológica dos alunos. A proposta foi encaminhada para anuência de um comitê de ética em pesquisas envolvendo seres humanos (Anexo 1). Foi então colhido um termo de consentimento para a pesquisa em que se garantiu o anonimato na publicação dos dados (Anexo 2).

3.1.5 – Tratamentos de dados

A análise hermenêutica foi utilizada para tratamento dos dados, baseada na descrição detalhada da realidade concreta e do estabelecimento de elementos destacados dessa descrição com o foco temático central da pesquisa. A hermenêutica é uma arte da interpretação da comunicação humana e da descoberta das entrelinhas. O fenômeno humano possui dimensões variadas e misteriosas, a hermenêutica atenta não só para o que está aparente no que foi dito, mas também para o sentido oculto. Sua missão básica é compreender “sentidos” e o conteúdo tipicamente humano onde manifestam-se significados e valores, e não só a existência de acontecimentos externos (DEMO, 1995, p. 229, 247-249).

Se numa teoria nunca está inclusa a realidade toda, mas tão-somente a maneira de a conceber, muito menos seria pensável encerrar em manifestações empíricas. A importância da hermenêutica está precisamente no reconhecimento de que a interpretação é inevitável. A realidade como tal não depende de interpretação para existir: existe com ou sem intérprete. Mas a realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada. Caso contrário, seria ininteligível a disputa teórica entre quadros interpretativos diferente e mesmo contraditórios. O dado é muito mais resultado teórico, do que achado, pois, para “achar”, é mister antes “decidir” o que achar e como achar (DEMO, 1991, p. 22).

A análise de conteúdo dos registros em diário de campo adaptada de RICHARDSON (1999), cabe como instrumento de análise em estudos de maior profundidade e complexidade. Exige do pesquisador clareza teórica para tratar os

materiais coletados e é recomendada por prestar-se no desvendamento de ideologias e no estudo de motivações, valores, crenças e tendências (TRIVIÑOS, 1987, p. 159). As unidades de registro da análise foram os fatos registrados no diário de campo.

Os dados coletados foram organizados em categorias explicativas:

- a percepção ecológica a partir das atividades pedagógicas
- efeito estético do imaginário e a relação humana com o meio ambiente
- efeito estético do imaginário e a relação humana com o meio social
- efeito estético do imaginário e a relação humana com a ecologia mental
- desenvolvimento da imaginação
- conteúdo ético do imaginário na experiência estética pedagógica
- a relação entre afetividade e imaginário

Os dados tratados na pesquisa circunscreveram-se, como dito, ao âmbito de imagens. Como dados de pesquisa, foi dada a mesma importância às imagens originadas na imaginação humana, criadas psicologicamente; à imagem literária, materializada numa expressão poética ou numa narrativa; à imagem falada ou cantada, expressada numa palavra; à imagem moral, que foi incorporada e tornada atitude, ação.

Foram selecionadas as imagens expressadas de maneira espontânea pelos alunos, ou as imagens expressadas já dentro de requisições da metodologia Waldorf, que já fazem parte de um rol de tarefas curriculares. As imagens expressadas de modo espontâneo foram priorizadas devido ao público alvo da pesquisa consistir de atores na faixa etária entre 6 e 8 anos, o que nos remete ao método de pesquisa de Jean Piaget (1977) com o intuito de evitar que as crianças digam o que esperamos delas, e não o que elas realmente vivenciaram. Assim, para não comprometer a veracidade dos dados obtidos na pesquisa, não foi inserida nenhuma rotina em sala de aula que já não fazia parte do sistema Waldorf; e tampouco os alunos foram submetidos a questionamentos ou expostos a aderirem qualquer tipo de atividade que já não estava programada pela metodologia.

O grande risco, principalmente quando se trata de moral, é fazer com que a criança diga tudo o que desejamos. [...] Quanto às vantagens desse método, elas nos parecem pôr em evidência aquilo que a observação permite apenas suspeitar. [...] Sem dúvida, uma manifestação espontânea da criança vale mais do que todos os interrogatórios (PIAGET, 1977, p. 7-9).

Ou seja, os dados tratados foram primados pela manifestação espontânea. As observações, registradas em diário de campo, passaram também por uma seleção para determinar as mais relevantes para a pesquisa em questão. Como o tempo de observação foi longo, o que gerou um amplo material de coleta, somente os momentos expressivos mais importantes foram analisados, dentre estes, foram escolhidos os que mereceram destaque devido ao envolvimento de grupo todo de atores, ou devido ao grau de intensidade e qualidade com que foram expressos. Além disso, os exemplos práticos foram enriquecidos com o suporte da reflexão teórica.

3.1.6 – Foco temático da análise

A natureza do objeto pesquisado foi a percepção. Para que as mudanças de paradigma ocorram na sociedade, as ações da educação ecológica não podem se restringir ao caráter informacional. A relação ser humano e natureza não é construída somente sobre conceitos, mas sobre outros aspectos como a evolução biológica e cultural.

O entendimento dessa interação do ser humano com o ambiente, solidificada em bases tão complexas, tem representado um estímulo para pesquisas de percepção ambiental. Essa percepção tem sido estudada, na maioria dos casos, mediante o levantamento de conceitos de meio ambiente e dos referentes a fenômenos e problemas ambientais.

Acreditamos que esses aspectos conceituais são de extrema importância no referido estudo, mas vislumbramos uma situação em que eles representam apenas um ponto na complexidade que direciona a percepção ambiental. Essa visão nos leva à preocupação de que os referidos estudos acabem por provocar ações de educação ambiental puramente embasadas no tratamento de conceitos, ou seja, de caráter informacional, baseadas na transmissão de informações científicas sobre os fenômenos e os componentes do meio natural (MARIN *et al*, 2003, p. 616).

O perceber e o pensar formam a base do processo de conhecer, segundo os pressupostos da fenomenologia estrutural. Na experiência pura há apenas a apreensão do que os nossos sentidos captam, sem a interferência ou atuação da conceitualização através do nosso intelecto, a partir do que é percebido pelos sentidos. Nessa experiência pura, somos o que o meio ambiente nos proporciona por sua pluralidade de estímulos, o que há no meio circundante nos impressiona. A experiência depende da observação, que é portadora dos conteúdos das percepções: “a experiência consiste na capacidade de se obter percepções ou dados empíricos por meio da observação” (VEIGA, 1998, p. 76).

Nesse estado de percepção pura, estamos abertos, receptivos, passivos, onde parte do mundo adentra em nós. Porém, estamos incompletos somente com a percepção, que é algo que vem de fora. O entendimento vem unir o pensar, uma atividade própria, ao que é alheio, aos conteúdos perceptivos. Steiner fundamenta, na fenomenologia estrutural, a essência de todos os fenômenos, chegando à redução fenomenológica do próprio ato cognitivo, baseado no método científico de Goethe, a apreensão do meio ambiente na percepção e pensamento. O pensar como único fenômeno que se percebe a si mesmo imbuído de objetividade o que, sob outros pontos de vista, é encarcerado como subjetividade.

O pensar é um órgão humano que se destina a observar algo superior ao que os sentidos oferecem. Ao pensar é acessível aquele lado da realidade do qual um mero ente sensorial jamais poderia experimentar alguma coisa. Ele não existe para ruminar o que é acessível aos sentidos, mas para penetrar naquilo que está oculto para eles. A percepção dos sentidos oferece apenas um lado da realidade. O outro lado é a compreensão pensante do mundo (STEINER, 2004^b, p. 59).

3.1.7 - Fundamento teórico-metodológico da análise do fenômeno e justificativa do método

A abordagem teórico-metodológica fundamental da pesquisa foi a fenomenologia. A pesquisa teve uma posição qualitativa com o suporte da fenomenologia, que privilegia aspectos subjetivos e o âmbito da consciência dos atores, como percepções, processos de conscientização e de compreensão do contexto cultural (TRIVIÑOS, 1987, p. 117). O enfoque da pesquisa fenomenológica é o mundo da vida cotidiana, com a visão da totalidade sobre o ser do aluno em seu pensar, sentir e agir. Cabe ao pesquisador, “a atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições” (MASINI, 1999, p. 62). O próprio método fenomenológico enfatiza a complexidade da experiência humana, o vivido, o estudo da essência; tem a preocupação de compreender e explicar a dinâmica das relações sociais (TOMASI, 1999). A pluralidade e a complexidade do cotidiano inserido no contexto humano não podem ficar reduzidas a uma explicação empirista ou racionalista, a fenomenologia supera a dicotomia empirismo/racionalismo, tem “a função de

reintegrar o mundo da ciência ao mundo da vida” (BUENO, 2003, p.23). Triviños comenta a adequação da fenomenologia à sala de aula:

O enfoque fenomenológico, com bases antropológicas, tem privilegiado, antes que o lar, a escola. Nela, exaltaram os estudos na sala de aula. Uma tendência, o interacionismo, tendo como o meio a sala de aula, alcançou notável desenvolvimento. Segundo nosso ponto de vista, a experiência de antropólogos e de suas pesquisas em tribos fixas, com sua cultura e valores, inspirou aos fenomenólogos a busca de “modelos semelhantes” que foram encontrados nos grupos regulares e definidos de alunos (TRIVIÑOS, 1987, p. 48).

Nesta pesquisa o observador não estava separado do ator social (o pesquisador e o professor, respectivamente), também a observação não foi independente dos significados atribuídos à realidade pelo sujeito. O conhecimento almejado foi o resultado da interação entre o sujeito (observador) e o objeto (fenômeno pedagógico), onde o próprio sujeito se auto-observou ao mesmo tempo que observava o coletivo, pois ele foi o elemento de onde surgiram as iniciativas educacionais (CARVALHO, 2000, p. 51).

3.1.8 – Observação fenomenológica da imagem no processo pedagógico Waldorf

A proposta da pesquisa foi uma observação fenomenológica da imagem no contexto da Pedagogia Waldorf, numa classe de primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Esta imagem é multidimensional, multifacetada, não se trata do que foi apresentado de forma visual – desenhos ou pinturas⁷ - mas da imagem narrada, da imagem literária, recitada, cantada, expressada pelos alunos oralmente e de forma comportamental (o componente moral do qual a imagem é também portadora); levamos em consideração a dinâmica interior da imagem, o fato dela ser criada no íntimo de cada aluno por ele mesmo, o estado onírico em vigília é o produtor da imagem.

Como parâmetro de referência, a análise recaiu sobre as imagens escolhidas pelos alunos dentro da ampla variedade apresentadas a eles em aula, o porquê das

7 – No presente trabalho, também foram colhidas e organizadas as imagens gráficas, mas como não representam nosso foco principal de interesse, e dado o adensamento de dados sobre imagens de outra natureza, optamos por tomá-las como material de análise para outra produção científica, para além dessa dissertação.

preferências, a qualidade das mesmas expressadas em cores, formas, movimentos, sons, relatos orais. A imagem é tanto a percepção pura, no âmago do fenômeno perceptivo, quanto o meio sobre o qual transita e explora toda experiência estética: “certamente a seleção das percepções entre as imagens em geral é o efeito de um discernimento que anuncia já o espírito (BERGSON, 1999, p. 274)”.

A imagem é a ponte no desenvolvimento da consciência humana para a abstração, é ainda incompleta, mas já racionalizada, é uma percepção repensada (SARTRE, 1982, p. 83). Sob o enfoque fenomenológico da intencionalidade, releva-se a imagem como imagem de alguma coisa, numa relação intencional de uma consciência com um objeto; “ela não se acha na consciência a título de elemento constituinte; mas, na consciência de uma coisa em imagem, Husserl, como em uma percepção, distinguirá uma intenção imaginante e uma *hylé* que a intenção vem “animar” (SARTRE, 1982, p. 109).

O caráter de integralidade e unidade que a imagem confere à relação eu e mundo (sujeito e objeto) coloca-a em lugar privilegiado nas abordagens teóricas sobre percepção e consciência, intercalando o universo psíquico ao ambiente externo sem a separação dicotômica interno e externo. Sua função é preencher os saberes vazios como o fazem os conteúdos da percepção. “A imagem, tornando-se uma estrutura intencional, passa do estado de conteúdo inerte de consciência ao de consciência una e sintética em relação com um objeto transcendente (SARTRE, 1982, p. 110)”.

Na Pedagogia Waldorf, a principal função do professor em seu cotidiano é manter viva a própria imaginação criadora como fonte de inspiração para os trabalhos em sala de aula; na prática pedagógica a imagem criadora tem papel preponderante sobre a imagem reprodutora; na primeira estabelece-se função para a percepção e memória, na segunda, a inserção do sujeito no mundo.

Em outras palavras, para nós, a imagem percebida e a imagem criada são duas instâncias psíquicas muito diferentes e seria preciso uma palavra especial para designar imagem imaginada. Tudo aquilo que é dito nos manuais sobre imaginação reprodutora deve ser creditado à percepção e à memória. A imaginação criadora tem funções totalmente diferentes daquelas da imaginação reprodutora. Cabe a ela essa função do irreal que é psiquicamente tão útil como a função do real evocada com tanta frequência pelos psicólogos para caracterizar a adaptação de um espírito a uma realidade marcada pelos valores sociais (BACHELARD, 2001, p.2).

Não podemos observar, logicamente, como se processa a imaginação de cada um, podemos somente colher o resultado da imaginação, seja num desenho, numa

pintura, mas principalmente através de uma manifestação verbal espontânea e, quando incorporada mais profundamente, a imagem torna-se ação; centramos, então, na atitude e no comportamento como reflexos da imagem moral que vive no interior.

Numa primeira perspectiva, foi a pesquisa que auferiu vantagens sobre o fenômeno pedagógico, este foi mantido em seu curso autêntico, independente da coleta de dados. O fato do observador e do professor serem o mesmo sujeito manteve, de forma concomitante, a natureza ativa do docente realizador da metodologia Waldorf e a natureza passiva do pesquisador acadêmico. Enquanto atuava-se, observava-se. Numa segunda perspectiva, a reflexão sobre os dados observados como tratamento da pesquisa fizeram parte do mesmo universo cognitivo e epistemológico do docente, na verdade, a práxis pedagógica e a metodologia científica conviveram num amálgama emprestando, mutuamente, seus potenciais.

O observador e o realizador da pedagogia coincidindo na mesma pessoa abre espaço para questionar o devido distanciamento que o pesquisador deve possuir para garantir a imparcialidade na coleta dos dados. Porém, este procedimento metodológico permitiu a coleta de dados a partir de um ponto de vista que só é possível na situação em que professor e observador são um e único sujeito. Tudo o que foi levado até os alunos em sala de aula, não importa sob qual meio de expressão, tem um único ponto de partida, o universo onírico-imaginativo do professor. Isto é a base fundamental do processo de ser ou tornar-se um docente Waldorf. O processo de imaginação pôde ser observado empiricamente, primeiramente, por meio da percepção interna, este estado consciente sobre a atividade anímica própria. "The phenomena of inner perception are a different matter. They are true in themselves. As they appear to be, so they are in reality, a fact which is attested to by the evidence with which they are perceived" (BRENTANO, 1995, p. 20). Depois, num outro momento, pelo critério autônomo de seleção do conteúdo do que foi imaginado e, por último, na forma como a imagem se materializou, antes de vir à tona; até aqui, só o criador da imagem, aquele que viveu o fomento da fantasia e colheu o dilúvio de imagens, consegue observar o cerne do processo pedagógico Waldorf. Uma vez materializada na fala, no traço, no gesto, no canto, na narrativa, na recitação, a imagem é socializada e, comum a todos, possui tantos pontos de vista quanto for o número de observadores conforme o estado estético, afetivo e

imaginativo de cada um, sejam estes atores ativos do contexto educacional, professor e alunos, ou atores passivos.

A manifestação de imagens na metodologia Waldorf é um processo incessante e vasto, acontece em todos os momentos das aulas. Em termos de quantidade, seria impossível abordá-las todas, não é o escopo deste trabalho. Para se ter uma idéia da amplitude quantitativa das imagens trabalhadas em sala de aula, vamos levar em conta o período letivo integral do primeiro ano do ensino fundamental. Os alunos ouviram a narrativa de 59 contos de fadas, sendo que a maioria foi repetido pelo menos mais uma vez em dias distintos, e alguns, devido à longa extensão, foram narrados em duas ou até três etapas. Dentre todos, 30 foram representados graficamente pelos alunos. Eles ouviram, também, 112 histórias de matéria da aula principal ao longo do ano, das quais, 72 tiveram registros gráficos. Além disso tudo, não foram contabilizadas as pequenas histórias como incentivo às atividades corriqueiras, que intercalam as mais importantes etapas da aula principal e são uma ferramenta de apoio ao docente. Estes registros, citados acima, são circunscritos à atividade com o professor de classe, os professores das matérias avulsas (música, inglês, alemão, trabalhos manuais, aula de jogos, etc.) também procedem por meio de uma metodologia imaginativa e utilizam-se das narrativas cotidianamente.

Se quiséssemos abordar cada conto de fadas com uma análise fenomenológica das imagens como Bachelard o faz, renderia uma monografia cada um. O cenário imaginativo riquíssimo de um conto de fadas perpassa a multifacetada variedade de arquétipos do imaginário humano primordial; sua análise minuciosa requer a classificação genérica de Durand (1997, p.441) entre os símbolos de caráter teriomórfico, nictomórfico, catamórfico, ascensional, espetacular, diairético, invertido, íntimo, cíclico.

Foi necessário realizar uma seleção qualitativa das imagens. O primeiro critério, talvez o mais válido dentre todos, foi escolher para reflexão somente o que foi manifestado pelos alunos de forma espontânea, ou, no mínimo, sem qualquer interferência direta no sentido de conquistar resultados para a pesquisa. No papel de professor há metas em seu trabalho, então há interferência quanto aos objetivos educativos. A escolha de manifestações espontâneas foi um procedimento que Piaget estabeleceu para a pesquisa da sua obra *O Julgamento Moral na Criança*: as crianças

podem estar mergulhadas numa condição de ingenuidade, mas a percepção delas quanto às nossas intenções, e principalmente nosso universo afetivo, pode desviar suas manifestações se estas passarem a ser um jogo entre agradar ou desagradar o adulto. O segundo critério foi a escolha das manifestações mais significativas no sentido do seu valor estético, pedagógico; a evidência do que é mais significativo expressa-se na forma entusiasmada e verídica que a imagem se materializou numa expressão verbal, numa representação gráfica, num comportamento. O terceiro critério para seleção foi a preferência para analisar, pelo menos de forma mais extensa e aprofundada, os casos em que a imagem tornou-se atitude, quando foi incorporada e não ficou apenas no âmbito afetivo ou da representação, mas veio a ser algo da vontade também; esta pode ser a maior contribuição desta metodologia pedagógica porque chega ao cunho moral da função educativa da imaginação.

3.2 – Apresentação e discussão da realidade estudada

Para a compreensão da realidade pesquisada, primeiramente, é apresentada uma descrição de alguns procedimentos metodológicos e do processo de seleção dos dados que foram tratados, uma discussão sobre os aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa, uma explicação sobre a escolha das manifestações espontâneas, uma reflexão sobre a manifestação da imagem na Pedagogia Waldorf, o processo que a mesma passa desde o seu surgimento até sua concretização. Em seguida, explica-se como a aula principal é estruturada – por ser completamente diferenciada em relação às pedagogias convencionais – e como as imagens se inserem nesta estrutura. Analisa-se o potencial da capacidade imaginativa e descreve-se como a avaliação deste potencial foi realizada, até chegar à conclusão de uma dicotomia entre a cinemática autônoma e a cinemática heterônoma dos alunos. Explora-se a relação afetiva dos estudantes com o imaginário; por meio da manifestação de suas preferências, foi possível analisar profundamente a questão da afetividade e sua relação com a imaginação.

Em outro momento, apresenta-se o estudo de um caso específico, realizado durante o processo de alfabetização, na aula principal que, além dos objetivos de

ensino e aprendizagem, adquiriu um caráter moral através das imagens. Apresenta-se as circunstâncias encontradas no contexto comportamental do grupo de alunos e a necessidade de intervenção, como foi originada a inspiração para a atuação com os alunos, como se estruturou a intervenção e quais foram as conseqüências. Neste estudo, as imagens literárias do anjo azul, da caverna, da mãe lobo, etc., recebem uma análise fenomenológica do simbólico aplicado em aula apoiada, principalmente, nas reflexões de Bachelard. Discute-se, ainda, a relação da influência do imaginário sobre percepção ecológica na Pedagogia Waldorf, qual o papel da imaginação na sensibilização das crianças.

Toda a discussão será pontuada com fragmentos do diário de campo, apresentados em destaque no texto, com conteúdos descritivos da prática pedagógica registrada e organizados nas diferentes categorias de análise.

3.2.1 – A espiritualização e a materialização da imagem

Existem dois processos básicos da imagem na metodologia Waldorf, o ontológico e o sociológico. O primeiro passa por uma seleção das narrativas apropriadas, seleção das imagens contidas nos versos e canções, ou mesmo criação da própria imaginação, e após a escolha, a necessária projeção do como ela vai se concretizar, tudo isto é um âmbito exclusivo do docente; a imagem surge no preparo da aula. O segundo é a própria concretização da imagem, o momento em que ela passa a ser de todos, a aula em si.

O trabalho, como professor Waldorf, foi uma contínua busca no universo simbólico, quais imagens “falam” mais, quais imagens tocam plenamente o anímico, qual imagem meus alunos estão precisando, qual delas é a melhor metáfora para um conflito e sua solução (a imagem mediadora), qual imagem expressa da melhor forma o conteúdo da matéria, são questionamentos constantes. Qual imagem, de que forma ela será expressa, com qual intuito, quando, tudo isto depende do momento que ela é materializada em sala de aula. A Pedagogia Waldorf não trabalha somente com o sistema convencional de aulas, existe a aula principal com duração de duas horas, seguida de recreio e aulas das matérias avulsas (BERTALOT, 1995, p12). A aula

principal, no trecho dedicado ao currículo para ensino e aprendizagem, é subdividido em pensar, sentir e querer, denominados neste estudo como momentos cognitivo, afetivo-estético e volitivo, respectivamente.

<p>Diário de campo</p> <p>Exemplo parcial de registro de uma aula principal</p> <p>Data: 02 de março de 2006.</p> <p>7h30 – Recitação em grupo decorado do verso da estrela (arquivo Waldorf), verso da manhã de Rudolf Steiner (BERTALOT, 1995, p.21) e verso beneditino (HAETINGER, 1998, p. 60)</p> <p>7h40 – Roda rítmica com as cantigas: Bom Dia, Jacutinga, É Carnaval, Sapo Firula, Coruja, Canto do Povo de um Lugar (Caetano Veloso), A Carrocinha.</p>
<p>7h55 – Intervalo para beber água e ir ao banheiro.</p> <p>8h00 - Cognitivo: recordação do verso A Torre, para o aprendizado do fonema e da letra 'T', segundo procedimentos pedagógicos das duas aulas anteriores.</p> <p>8h15 – Afetivo-estético: narração da história A Borboleta e o Besouro, para o ensino da letra 'B', com as imagens da borboleta, do besouro, bola, botão.</p> <p>8h35 – Volitivo: escrita no caderno de palavras que iniciam com a letra 'T'.</p> <p>9h10 – História: narração de Frederico e Catarina.</p>

A aula principal é dividida em seis momentos distintos para os quais o professor preparava as imagens. O primeiro momento é a abertura da aula, sempre acompanhada de um poema criado por Rudolf Steiner, recitado em todas as escolas Waldorf do mundo e, neste caso, por poemas do repertório Waldorf durante o 1º ano e por poemas compostos pelo professor para cada aluno durante o 2º ano; nesta abertura escolheu-se mais alguns versos para harmonizar e concentrar todos no momento presente.

O segundo momento é a ciranda ou roda rítmica, repleta de cantigas, recitações, gestuais e coreografias que trazem imagens do repertório tradicional popular, de autores consagrados e de autoria do professor.

O terceiro momento é o início da matéria do ensino de época, denominado o “pensar” (cognitivo) da aula, neste exemplo era a época de desenho de formas. A imagem era recordada de alguma vivência externa ou interna, era representada (re-apresentada), o que foi imaginado no passado é lembrado. O terceiro momento é

uma requisição do professor para que os próprios alunos verbalizem o que eles lembram sobre o que foi narrado (quais imagens estão presentes em suas recordações), ou quais imagens eles mais gostaram da vivência. Este trecho da aula é uma avaliação sobre as imagens já vividas na experiência estética pedagógica, retomadas ao presente com a intenção de buscar o que o estado do sono trouxe, porque elas foram experienciadas no “sentir” (afetivo-estético) da aula anterior, foram esquecidas no sono da noite e eram recordadas (re-acordadas) na parte da aula denominada “pensar” (cognitivo), o momento da retrospectiva; este procedimento de representar, esquecer e recordar é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem para a Pedagogia Waldorf.

O quarto momento da aula principal é denominado de o “sentir” (afetivo-estético), a imagem nova, analogia do ponto da matéria do dia, expressa-se aqui. O conteúdo pedagógico é transformado em símbolo, este é extravasado de alguma forma artística. Neste caso, foi utilizado as imagens dos bambus que se inclinam à presença do forte vento, mas não quebram ou caem, para o ensino da curva durante a época de formas; e a imagem do carvalho que parte se tronco durante uma forte ventania para o aprendizado da reta. A maior liberdade do professor Waldorf reside neste momento porque não existe uma tabela, nem código, nem padrão algum de como a matéria deve ser colocada numa metáfora, ou qual meio artístico melhor exprime a imagem; em geral, as imagens para este momento eram criadas pelo próprio professor.

O quinto momento é o “agir” (volitivo) da aula, ou o “querer”, a imagem é concretizada pelos próprios alunos: a narrativa de ontem tornava-se um desenho, um texto, uma questão matemática, uma canção. Neste exemplo, os alunos desenharam várias retas verticais e paralelas; a imagem ganhou sua expressão na autonomia de cada individualidade que a materializava no mundo, o que estava vivo ocultamente no âmbito anímico da personalidade vinha à tona num gesto, num traço, numa dicção, numa verbalização, numa representação pessoal.

O sexto momento é a história anímica do currículo horizontal, dentre as inúmeras narrativas do repertório de contos de fadas. O preparo da narração inclui o trabalho do professor em submergir numa infinidade de imagens através da leitura, avivar sua imaginação, repetir a leitura até decorar a história – imprimir sua vontade no ato da repetição – até que as imagens contidas na história transcorram num fluxo contínuo,

sem a interrupção de uma tentativa de resgate das imagens. O que são imagens literárias, palavras impressas numa página de um livro (materializada), tornam-se primeiro o ser da imaginação individual e solitária, que vasculhou no baú da fantasia pelos tesouros que suscitam o brilho da expressão imagética. As imagens, durante o processo de preparo da aula, são imaginadas, vivificadas, sonhadas, espiritualizadas e envoltas pelo calor da afetividade intra-individual para chegar, no último momento da aula, a ser verbalizada, imagem narrada, materializada no gesto, na expressão facial e corporal, na palavra falada, no timbre da voz, no olhar, no imponderável. Então, como ápice de todo o processo, imagem ouvida, espiritualizada na imaginação do âmbito anímico de cada individualidade, presente e viva no interior de cada um, imagem vivificada pelo vínculo humano.

Este foi o caminho do fenômeno da imagem na práxis dentro do primeiro e segundo ano fundamental da Escola Waldorf Turmalina. A observação era introspectiva primeiramente, tanto para fins de pesquisa como para prática docente, o processo ontológico era o âmago da imagem, era o ponto; o processo de observação iniciava no preparo da aula. Uma vez que a imagem surgia e era acolhida animicamente, no ato da leitura, então a imaginação voltava-se sobre si mesma e passava a imaginar como iria apresentar a imagem, a materialização da imagem requer previamente a imaginação, este já é o prelúdio do fenômeno da manifestação da imagem externamente. Uma vez externalizada – no dia seguinte, durante a aula - ela passava a ser o móbil da metodologia Waldorf, o processo sociológico era o ápice da imagem, era a circunferência. Depois de circunscrita à circunferência, ela multiplicava-se em diversos pontos, ou seja, tornava-se propriedade psíquica de cada ser ouvinte que criou sua própria imagem a partir de uma atividade autônoma e individual. Toda a evolução pedagógica passou pelo ritmo de transição entre as polaridades do ponto e da circunferência.

3.3 – Educação estética e educação ecológica: a relação entre o imaginário e a percepção ecológica na Pedagogia Waldorf

Os dados registrados no quadro abaixo referem-se ao tema da gota d'água, que faz parte do currículo Waldorf do segundo ano do ensino fundamental, e permanece

durante quatro semanas seguidas, denominado ensino de época. A gota d'água foi a imagem utilizada durante todas as narrativas, ela compõe o ciclo lunar da imagem no currículo. O objetivo era demonstrar todas as etapas do fenômeno da água no planeta por meio da experiência estética. Essa demonstração requisitou diariamente o imaginário das crianças, pois foram empregadas narrativas diariamente.

Diário de campo

Categoria da análise de conteúdo: a percepção ecológica a partir das atividades pedagógicas

Data: 26 de fevereiro de 2007.

8h20 – Afetivo-estético: narrativa da *A Casa da Gota d'Água*. O símbolo da casa foi utilizado como imagem metafórica da nuvem.

* Observação: os alunos gostaram da imagem do canto de um côro de elfos, durante a narrativa, como metáfora para o som do trovão.

Data: 27 de fevereiro de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Casa da Gota d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: narrativa de *O Pulo da Gota d'Água*. A simbologia do salto foi utilizada como imagem para a chuva.

8h35 – Volitivo: observação de nuvens no céu, a partir do jardim da escola, e identificação dos quatro tipos (cúmulo, cirro, estrato e nimbo). Desenho da narrativa *A Casa da Gota d'Água*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

* Observação: os alunos se manifestaram espontaneamente sobre a preferência da imagem, explorada na narrativa, da gota d'água caindo do céu e tendo como anteparo a folha de uma árvore. O interesse não teria sido despertado se a narrativa descrevesse simplesmente que a gota caiu na folha, porém, a história descrevia a queda na gota em sua “cama elástica”.

Data: 28 de fevereiro de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Pulo da Gota d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 1ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *A Aventura nas Galerias Escuras* para descrição imagética do fenômeno das águas subterrâneas.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *O Pulo da Gota d'Água*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

Data: 1º de março de 2007.

8h-00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Aventura nas Galerias Escuras* e recordação da

recitação da primeira estrofe do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 2ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *A Fonte d'Água* para descrição imagética do fenômeno das águas minerais e potáveis.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *A Aventura nas Galerias Escuras*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

Data: 02 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Fonte d'Água* e recordação da recitação da estrofe 1 e 2 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 3ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *O Córrego* para descrição imagética do fenômeno do início das águas fluviais.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *A Fonte d'Água*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

9h10 – História: narrativa do conto de fadas *A Água da Vida* (GRIMM, 2006, p. 180-186)

Data: 05 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Córrego* e recordação da recitação das estrofes 1, 2 e 3 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 4ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *O Tobogã Divertido* para descrição imagética do fenômeno das águas nos rios de corredeira; o tobogã é a imagem símbolo dos saltos que a gota d'água faz nos rios de pedras que descem as montanhas.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *O Córrego*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

* Observação: a imagem do tobogã como símbolo dos saltos da gota d'água proporcionou deleite durante a escuta da narrativa, todas as crianças esboçaram um sorriso no momento da descrição.

Data: 06 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Tobogã Divertido* e recordação da recitação das estrofes 1 a 4 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 5ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *Os Peixinhos* para descrição imagética do fenômeno da fauna nas águas fluviais.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *O Tobogã Divertido*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

* Observação: a imagem de uma gota desaparecendo pela boca do peixe e encontrando-se no escuro do seu ventre foi a preferida pela maioria das crianças. É a imagem do complexo de Jonas.

Data: 07 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *Os Peixinhos* e recordação da recitação das estrofes 1 a 5 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 6ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *A Roda d'Água* para descrição imagética do fenômeno da exploração de recursos energéticos nas águas fluviais.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *Os Peixinhos*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

Data: 08 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Roda d'Água* e recordação da recitação das estrofes 1 a 6 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 7ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *A Cachoeira* para descrição imagética do fenômeno da queda d'água.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *A Roda d'Água*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

Data: 09 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Cachoeira* e recordação da recitação das estrofes 1 a 7 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 8ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *O Lago* para descrição imagética do fenômeno.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *A Cachoeira*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

Data: 12 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Lago* e recordação da recitação das estrofes 1 a 8 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 9ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *Os Invasores da Cidade* para descrição imagética do fenômeno da poluição dos rios.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *O Lago*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

* Observação: foi a primeira vez que todas as crianças manifestaram, verbalmente, que não gostaram de nenhuma parte da história do dia. Desde o primeiro dia de aula juntos, em 21 de fevereiro de 2006, sempre houveram imagens das quais houveram alguma relação afetiva. Este dia foi exceção.

Data: 13 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *Os Invasores da Cidade* e recordação da recitação das estrofes 1 a 9 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 10ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *A Represa* para descrição imagética do fenômeno da exploração dos recursos energéticos das águas fluviais.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *Os Invasores da Cidade*, e cópia e leitura do texto sobre a

história.

Data: 14 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Represa* e recordação da recitação das estrofes 1 a 11 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 12ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *A Chegada ao Mar* para descrição imagética do fenômeno do delta.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *A Represa*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

Data: 15 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Chegada ao Mar* e recordação da recitação das estrofes 1 a 12 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 13ª estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *A Ilha e a Praia* para descrição imagética do fenômeno do delta.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *A Chegada ao Mar*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

* Observação: pela primeira vez, na época de ensino da gota d'água, algumas crianças pararam para brincar com a mesa de época, localizada à direita da porta de entrada. Ela continha um pequeno aquário redondo com água e pedras colhidas no rio Mãe Catira, na Serra do Mar, do município de Morretes, litoral do Paraná, e conchas do mar.

Data: 16 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Ilha e a Praia*, e recordação da recitação das estrofes 1 a 13 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 14ª terceira estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *A Volta para Casa* para descrição imagética do fenômeno da evaporação.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *A Ilha e a Praia*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

9h10 – História: narrativa do conto de fada *A Água da Vida*.

Data: 19 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Volta para Casa*, e recordação da recitação das estrofes 1 a 14 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 15ª terceira estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *A Neve* para descrição imagética do fenômeno da solidificação.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *A Volta para Casa*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

Data: 20 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Neve*, e recordação da recitação das estrofes 1 a 15

do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 16ª terceira estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *A Primavera* para descrição imagética do fenômeno do degelo.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *A Neve*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

9h10 – História: narração do conto de fadas *O Pescador e Sua Mulher* (GRIMM, 2000, p.386-395)

Data: 21 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Primavera*, e recordação da recitação das estrofes 1 a 16 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: recitação da 17ª terceira estrofe do poema *A Gotinha d'Água* (SALLES, 1991, p. 11-17). Narração de *O Redemoinho* para descrição imagética do fenômeno do movimento espiralico das águas.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *A Primavera*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

* Observação: alguns alunos durante o momento do lanche em sala, por conta própria, abriram a torneira da pia que fica na parede esquerda da sala, perto do quadro-negro, e tamparam o ralo. Ao destampar o ralo, eles queriam ver o redemoinho. Todos os alunos quiseram observar o fenômeno.

Data: 22 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Redemoinho*, e recordação da recitação das estrofes 1 a 17 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: aprendizado da canção *A Gota d'Água* (Jonas Bach). Narração de *A Pérola da Manhã* para descrição imagética do fenômeno do orvalho.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *O Redemoinho*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

Data: 23 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Pérola da Manhã*, e recordação da canção *A Gota d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: Narração de *O Arco-Íris* para descrição imagética do fenômeno da difração da luz nas gotas.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *A Pérola*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

O papel fundamental do imaginário na Pedagogia Waldorf - além dos seus fins cognitivos, a aprendizagem em si, dos seus fins afetivos, a intensificação da relação do ser com seus sentimentos e o mundo, e dos seus fins volitivos, como impulso para ação na vida - é a vivificação da percepção ecológica. Estar no mundo não tem o mesmo

significado, a mesma relação intra-afetiva, para o ser, depois da imaginação. No cerne da teoria de Steiner (2004^b, p. 59) sobre o fenômeno cognitivo, o conteúdo da percepção sensorial, os dados captados pelos sentidos, enquanto percepção pura, são estímulos imediatos, sem a presença laboriosa do ser, sua atividade pensante. “A percepção dos sentidos oferece apenas um lado da realidade. O outro lado é a compreensão pensante do mundo”. É esta atividade pensante que, aplicada durante o segundo setênio na Pedagogia Waldorf, é colocada sob um estado imagético, ou seja, é o imaginário que empresta a potência criativa das imagens para uma diferenciação qualitativa do pensamento, um pensar que não se fragmenta na abstração do processo de uma razão instrumental, mas um pensar que ganha vigor no processo de uma razão prática, sistêmica, integral e intuitiva. No caminho estético da Pedagogia Waldorf, a percepção ecológica é a experiência pura potencializada, tonalizada pela riqueza do imaginário. O estado estético aufere impulso e vibração, mas não da experiência pura, os objetos em si, mas da atividade potencializadora do imaginário, do pensar imagético.

Mas a energia das imagens, sua vida, não provém, repetimos, dos objetos. A imaginação é sobretudo o sujeito tonalizado. Parece que essa tonalização do sujeito tem duas dinâmicas diferentes, conforme ocorra em uma espécie de tensão de todo o ser ou, pelo contrário, em uma espécie de liberdade completamente descontraída, completamente acolhedora, aberta ao jogo das imagens sutilmente ritmanalizadas. Impulso e vibração são duas espécies dinâmicas bem diferentes quando as experimentamos em seu andamento vivo (BACHELARD, 1990, p. 67).

Este impulso e vibração, como resultados da tonalização do sujeito, resultados da imersão do ser no imaginário, são evidenciados na práxis Waldorf cotidianamente. A relação infantil com as imagens se expressa palpavelmente no entusiasmo com a percepção ecológica aguçada, com o aprender, com o sentir a vida, com o imaginar a realidade, com o desenvolvimento estimulado por meio do imaginário. “Quando a felicidade de imaginar prolonga a felicidade de sentir, a qualidade propõe-se como uma acumulação de valores. No reino da imaginação, sem polivalência não há valor (*id*, p. 63).” O que o professor colhe da sua semente imagética é a manifestação de uma percepção ecológica sensibilizada, imbuída de valores. A tonalização do sujeito é o ser fecundado pela imagem, é o aguçamento da percepção ecológica, da percepção vivificada pela vida múltipla da metáfora.

A felicidade de imaginar prolonga a felicidade de sentir, a felicidade de compreender e a felicidade de realizar. A própria estrutura da aula principal Waldorf explora esta relação tríplice. O estado estético experimentado hoje, justamente no

momento da aula destinado ao afetivo, depois de levado ao sono, à inconsciência, é re-acordado na aula seguinte; o prolongamento do entusiasmo vivido na imaginação, que se estendeu ao sentir, é transformado em recordação, em memória, em consciência, num desenvolvimento do pensamento imagético na próxima aula. “Nosso ser onírico é um. Ele continua no próprio dia a experiência da noite” (*id*, 2001^b, p.21). Então, uma vez apreendido pelo processo cognitivo, a alegria prolonga-se metamorfoseada em atividade prática, no fazer as tarefas escolares, o registro concreto e objetivo do conteúdo pedagógico é uma manifestação do pensamento imagético. Até mesmo quando a Pedagogia Waldorf volta-se para os processos cognitivos e volitivos, estes estão permeados com o gérmen do processo inicial e, nos primórdios do caminho didático, a semente é a imagem e o brotar é a imaginação. A metodologia Waldorf atesta a função prática e útil do irreal no fato evidente, palpável e concreto das manifestações entusiasmadas dos seus alunos pelo educar-se, diariamente.

[...] a função do irreal é a função que dinamiza verdadeiramente o psiquismo, ao passo que a função do real é uma função de tolhimento, uma função de inibição, uma função que reduz as imagens de modo a dar-lhes um simples valor de signo. Vemos portanto que ao lado dos dados imediatos da sensação é preciso considerar as contribuições imediatas da imaginação. (*id*, 1990, p. 63)

O vínculo do caminho estético na Pedagogia Waldorf com a percepção ecológica depende não só dos estudos de cores pela fenomenologia de Goethe e da experiência musical pela estética goetheanística, mas de uma percepção ecológica dinamizada pelo imaginário materializado em uma narrativa, que explora a imaginação literária. Bachelard (2001^b, p.1) afirma que a imaginação falada “forma o tecido temporal da espiritualidade e que, por conseguinte, se liberta da realidade”. O libertar-se do real é livrar-se do tolhimento, da inibição, da formatação. A imaginação é, “no psiquismo humano, a própria experiência da abertura, a própria experiência da novidade”. Após a vivência de uma narrativa, os próprios alunos expressam espontaneamente um olhar diferenciado para o mundo, verbalizam suas percepções internas com a vida áurea da imaginação literária, não é a percepção visual, da imagem material, que está em primeiro plano, mas a percepção ecológica herdeira da linguagem poética que, “quando traduz imagens materiais, é um verdadeiro encantamento de energia (*id*, 2001^a, p. 6).”

No pensamento de Bachelard, encontramos a mesma importância aludida à alma e espírito expressa no pensamento de Steiner que enfatizou o papel do conhecimento

antroposófico como embasamento para o trabalho prático do professor Waldorf. A inspiração para o encontro de uma metáfora, na Pedagogia Waldorf, vem justamente de um conhecimento sobre a natureza humana e o cosmos que implica em matéria e espírito. Antes de se manifestar como linguagem poética, a metáfora nasce de um conhecimento que opera como força oculta.

Nos poemas manifestam-se forças que não passam pelos circuitos de um saber. As dialéticas da inspiração e do talento tornam-se claras quando consideramos os seus dois pólos: a alma e o espírito. Em nossa opinião, alma e espírito são indispensáveis para estudarmos os fenômenos da imagem poética em suas diversas nuances, para que possamos seguir sobretudo a evolução das imagens poéticas desde o devaneio até a sua execução. [...] Numa imagem poética a alma afirma a sua presença. (*id*, 1993, p. 6)

Quando Steiner centra-se na vitalidade de uma educação pelo sentir, de uma educação estética, ele está falando de uma capacidade humana de renovação, de permanentemente vencer as forças estagnadoras da cristalização, do passado; de uma capacidade humana de fazer surgir o novo, de criação. Neste sentido, a imagem poética não é o eco de um passado. “Em sua novidade, em sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio. Procede de uma ontologia direta (*id*, 1993, p. 2).”

A metodologia Waldorf não explora somente a relação passiva do aluno com a imagem, ele não é apenas um receptor, muito pelo contrário, a didática trabalha sobre a ressonância e a repercussão do poético. “Na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso. (*id*, 1993, p. 7)” Na unilateralidade da ressonância a percepção ecológica seria apenas o conteúdo da experiência sensorial, é a repercussão que incute a função ativa do labor imaginativo do próprio ser: os alunos recitam os poemas. “É depois da repercussão que podemos experimentar ressonâncias, repercussões sentimentais, recordações do nosso passado.” O entusiasmo é a prova cabal da imagem literária tornada propriedade anímica, é a constatação irrefutável da percepção ecológica tonificada pelo imaginário.

Há imagens que adquirem repercussão universal, as crianças respondem a elas, praticamente, numa unanimidade. Ao narrar uma história didática para a época de ensino da gota d’ água, no segundo ano (dia 06 de março de 2007), resolvi, após estudar o imaginário com Bachelard, introduzir o complexo de Jonas num trecho da narração. A história narrada durante o sentir da aula passava-se quando a gota d’água já tinha saído da fonte, descido um rio de pedras e agora encontrava-se num leito

calmo, quando de repente tudo escurece e ela não sabe mais onde está, um peixe a engoliu. Na saída para o recreio, a pergunta de sempre: “O que você gostou da aventura da gotinha d’água de hoje?” A resposta foi unânime: “Quando o peixe engoliu a gotinha.” O caráter arquetípico do complexo de Jonas não depende das particularidades de cada um para suscitar a unanimidade afetiva em relação à imagem.

Reencontrar o encerramento dos primeiros repousos é um desejo que renasce quando se sonha com tranqüilidade. Estudaram-se muito as imagens do refúgio como se a imaginação devesse aliviar dificuldades reais, como se a existência fosse uma existência constantemente ameaçadora. Ora, na verdade, quando analisamos o complexo de Jonas, vemos que ele se apresenta como um valor de bem-estar. O complexo de Jonas irá marcar todas as figuras do refúgio com este signo primitivo de bem-estar suave, cálido, jamais atacado. É um verdadeiro absoluto da intimidade, um absoluto do inconsciente feliz. (BACHELARD, 1990, p. 116)

Devemos levar em conta que a gota não entra apenas no peixe, na narrativa ela também sai da escuridão, ela volta ao seu lugar, à luz. No mito, Jonas também é restituído à luz. “A saída do ventre é automaticamente um regresso à vida consciente e mesmo a uma vida que quer uma nova consciência. (*id*, p. 117)” A história de Jonas, na Pedagogia Waldorf, é narrada somente no terceiro ano escolar. Ou seja, se dependia somente do contexto escolar, as criança ainda não conheciam o mito. Tampouco conheciam a história quanto poderíamos dizer que conheciam a experiência, a imagem não era representação de uma percepção objetiva, de uma experiência sensória. A força afetiva da imagem deglutida em outra imagem, de uma imagem que vive o seu dia e sua noite num estalo, vai ao âmago.

As mais exteriores das imagens, o dia e a noite, tornam-se assim imagens íntimas. E é na intimidade que essas grandes imagens encontram a sua força de convicção. Exteriormente, elas permaneceriam os meios de uma correspondência explícita entre os espíritos. Mas a correspondência pela intimidade é muito mais valorizada. Jonas, como a casa onírica, como a caverna imaginada, são arquétipos que não têm necessidade de experiências reais para agir sobre todas as almas. A noite nos enfeitiça, a obscuridade da gruta, do porão, nos envolve como um seio. Na verdade, assim que tocamos, ainda que por um único lado, nessas imagens compostas, que têm remotas raízes no inconsciente dos homens, a menor vibração emite suas ressonâncias por toda a parte (*id*, p. 135-136).

A intensidade com que a imagem foi experienciada esteticamente no sentir da aula, foi reaproveitada no pensar da aula do dia seguinte. Por hábito, o professor resgata, através de perguntas, a narrativa do dia anterior. Neste exemplo, o pensar da segunda aula foi marcado pela disputa entre os alunos para recontar o trecho em que a gota foi engolida. Nesta mesma aula, eles escreveram um texto sobre esta parte da narrativa e fizeram um desenho da mesma. A Pedagogia Waldorf transforma a

experiência estética em estímulo para o desenvolvimento cognitivo, pois “a imagem literária tem o privilégio de agir ao mesmo tempo como imagem e como idéia. Implica o íntimo e o objetivo. Não é de admirar que ela esteja no próprio centro do problema da expressão” (*id*, p. 135). O aprendizado científico, a estruturação lógica, gramatical, expressiva, coabitam, na Pedagogia Waldorf, com o prazer estético, com o vigor da arte. Na verdade, às crianças do segundo ano escolar a água é apresentada em sua fenomenologia, não de uma forma prosaica, mas sim poética; é o caminho estético que empresta o deleite do belo ao desenvolvimento cognitivo, ao aprendizado da ciência e ao conhecimento da natureza. A imagem está sempre fazendo uma ponte entre o racional e o afetivo, assim, a metodologia Waldorf ensina o fenômeno da água esteticamente, chega à cabeça pelo coração, atinge fins científicos por meios artísticos, respeita as leis de evolução ontogenética adequando os conteúdos abstratos de uma forma imagética, valoriza a experiência noturna como imprescindível para as questões do aprendizado.

A imaginação que narra deve pensar em tudo. Deve ser divertida e séria, deve ser racional e sonhadora; cumpre-lhe despertar o interesse sentimental e o espírito crítico. O melhor conto é aquele que sabe atingir os limites da credulidade. Mas para traçar as fronteiras da credulidade, é raro que se estude, em todos os seus aspectos, a vontade de fazer acreditar. Em particular, negligencia-se o que chamaremos de provas oníricas, subestima-se o que é oniricamente possível sem ser realmente possível. Em suma, os realistas relacionam tudo com a experiência dos dias, esquecendo a experiência das noites. Para eles a vida noturna é sempre um resíduo, uma seqüela da vida acordada. Propomos recolocar as imagens na dupla perspectiva dos sonhos e dos pensamentos (*id*, p. 101).

Assim, o exemplo da época de ensino da gota d'água mostra o caminho da metodologia Waldorf em despertar a compreensão e intensificar o amor e a veneração. Esta simultaneidade entre desenvolvimento do conhecimento e do sentimento é o que a garante a integralidade do ensino. É a imaginação literária vivificada na narração que faz o elo, que permite os dois caminhos – da cognição e afetividade - ao mesmo tempo. A prática docente permite uma avaliação constante sobre a qualidade performática da narração, pois o efeito tonalizante da imaginação sobre as crianças depende, em muito, do como foi narrado, e não do quê foi narrado. A imagem no contexto pedagógico não tem um valor em si, mas está relacionada ao modo como foi imaginada internamente pelo docente, ao modo como foi verbalizada e dramatizada. Além disso, há, naturalmente, a dependência de como foi recebida, em que estado psíquico ela foi acolhida. Daí compreende-se porque a aula Waldorf é estruturada em uma série de

filtros afetivos que preludiam a apresentação das imagens com fins didáticos e anímicos. A criança que chegou atrasada, que não pôde participar das harmonizações anímicas, que não entrou em sintonia por meio dos ritos, corre o risco de ter dificuldade para acolher a imagem como o restante dos alunos, fato este evidenciado na recordação das narrativas, ou no momento de registrar graficamente as imagens; quem não estava harmonizado no todo do grupo permanece mais “vazio” de imagens, tanto não reflete sobre o conteúdo do ensino quanto não estabelece uma relação afetiva.

Ressentir o afetivo passa a ser, no ambiente escolar, o gérmen que garante a vivacidade da percepção ecológica. Neste sentido, o imaginário atua como educador do sensível, como ampliador da percepção do entorno. Isto se refletiu nas atitudes espontâneas dos alunos em buscar no ambiente da escola o universo de imagens cultivado em sala de aula: o olhar para o mundo é transformado. A atividade do pensamento imagético, do pensamento fecundado por imagens, permeou a percepção ecológica infantil, enriqueceu a capacidade de observação. Na época de ensino da gota d'água, por exemplo, durante o segundo ano do ensino fundamental, olhar para as nuvens e identificar seus quatro tipos de formação não tinha um cunho exclusivamente científico, os alunos queriam conhecer as diferentes “casas” onde morava a gota d'água. A narrativa aguçou-lhes a vontade de ver pois apresentou-lhes o que Bachelard (2001^a, p. 147, grifo do autor) designava por *imagens princeps*, “aquelas que explicam, juntos, o universo e o homem”. No objeto nuvem foi trazida de forma análoga a imagem primordial do lar, da casa; a sensação e o signo não se amalgamaram apenas para “ver com olhos novos”, mas para impulsionar “uma vontade maior: aquela de ver antes da visão, aquela de animar toda a alma com uma *vontade de ver*.” O imaginário atuando como educador do sensível amplia seu papel à educação ecológica ambiental. Segundo Duarte (2004, p. 139), a dimensão estética da educação visa à formação de um sujeito mais pleno, sem restrição aos modos instrumentais e cientificistas, integrando os modos sensíveis de se captar o real.

Portanto, a questão da educação ambiental, implicando numa nova visão – filosófica e científica – acerca de nossas relações como planeta, pode e deve ter seus fundamentos na educação da sensibilidade humana. Apenas discussões abstratas acerca do lixo, dos resíduos poluentes, da morte dos rios, dos danos causados às florestas e a extinção de espécies, parecem atingir bem pouco aqueles que não tiveram ainda seus sentidos despertados para o mundo que possuem ao redor. Aprender a entender e a preservar o ambiente, começando pelo seu entorno mais imediato, passa a ser, pois, tarefa de uma educação do sensível, quando não pela necessidade

da beleza que, mesmo inerente ao ser humano, precisa ser despertada e cultivada (DUARTE JR., 2004, p.188).

A experiência estética exerce função de mudança qualitativa sobre a percepção ordinária. O mundo não chega da mesma forma aos olhos, aos ouvidos, ao corpo e à alma enfim, por meio da experiência proporcionada pela arte. Há uma percepção que é regida pela inteligência, que organiza os objetos e frui-se deles de acordo com propósitos racionalizados, orientada por critérios práticos. Porém, na experiência estética “retornamos àquela percepção anterior à percepção condicionada pela discursividade da linguagem; retornamos a uma primitiva e mágica visão do mundo” (DUARTE, 1988, p. 91). O termo ‘primitivo’ aqui refere-se ao vigor e não ao caráter tosco ou grosseiro da mesma. A potencialização da percepção deve-se ao fator de integralidade da experiência artística. O pensar imagético trabalhado na Pedagogia Waldorf, imerso num contexto estético, visa um pensar integral, metamórfico e orgânico capaz de originar a amplitude de uma percepção ecológica ancorada no sensíveis. O pensar imagético mantém o ser em unidade com o mundo, ao mesmo tempo que compreende, sente a realidade do meio ambiente.

A experiência estética, portanto, se oferece à educação ecológica no enfrentamento de dois dos seus principais desafios na contemporaneidade: transpor a extrema racionalização imposta ao ser humano pela cultura ocidental, que o condiciona ao conhecimento fragmentado e ao enrijecimento da poética e do imaginário; despertar a ética da essência, para superar o individualismo e os discursos reducionistas ancorados na moralidade condicionante (MARIN, OLIVEIRA; 2006, p. 194).

Diário de campo:

Categoria da análise de conteúdo: efeito estético do imaginário e a relação humana com a ecologia mental

Data: 16 de março de 2007

* Observação: um aluno comunicou a todos da sala que, durante suas vivências fora da escola, passou a brincar com a gota d’água.

Data: 20 de março de 2007

* Observação: um aluno solicitou, durante o transcorrer da aula, um espaço para se manifestar verbalmente e comunicou ao professor que a gota d’água estava constantemente em suas

representações mentais. Ele descreveu momentos de sua experiência vivida fora da escola, na tarde do dia anterior, em que os conteúdos estéticos desta fase do ensino de época estimulavam-no a cantar sozinho ou a recitar os versos.

Categoria da análise de conteúdo: efeito estético do imaginário e a relação humana com o meio ambiente

Data: 15 e 23 de março de 2007.

* Observação: algumas crianças brincaram com os objetos da mesa de época. Haviam, sobre a mesa, uma toalha verde, e sobre a toalha, conchas do mar à esquerda e um pequeno aquário redondo à direita, com pedras do rio Mãe Catira (Morretes – PR) com água.

Data: 10 de junho de 2007.

* Observação: durante a aula de jogos (10h), no pátio da escola, um grupo de alunos contemplou o céu azul com nuvens e chamaram a atenção de todos para a formação de nuvens. Eles se referiram à casa da gota d'água, que naquele momento estava morando nas "lãs de carneiro".

Vamos problematizar aqui uma suposta dicotomia que haveria entre a experiência vivida pela criança fora da escola e a experiência oferecida no contexto escolar Waldorf, uma vez que esta última encontra-se fora dos padrões estabelecidos do ensino convencional e se estabelece intrinsecamente sob o fomento da imaginação.

Durante quatro semanas, os procedimentos estético-pedagógicos influenciaram ritmicamente, ritualmente os alunos da classe, reiterando sempre o fenômeno da água na natureza, na vida, sob forma imagética e poética. A diferença observada no comportamento dos alunos, comparando o início da época de ensino (26 de fevereiro) com o seu fim (23 de março), é considerável. O grupo de alunos iniciou o ensino de época com uma certa indiferença ao meio circundante e finalizou este período com uma percepção ecológica ambiental ativa e autônoma. A constatação foi a atividade espontânea e independente das crianças em observar a natureza, principalmente no que se refere à manifestação da água no fenômeno da vida, atividade esta que se tornou propriedade das crianças, uma vez que ela se perpetuou até mesmo depois do período de ensino com este tema específico.

Cabe ressaltar, por exemplo, que a atividade pedagógica de observar as nuvens e qualificá-las segundo seus quatro tipos de formação, foi realizada apenas uma vez

durante as atividades escolares. Entretanto, a iniciativa de continuar esta atividade, mesmo em momentos que não estavam enquadrados dentro de uma atividade relacionada com o tema da água, foi engendrada pelas próprias crianças. O imaginário vivificado, a experiência estética baseada numa fantasia que correspondia à verdade do fenômeno, foi um catalisador das forças individuais que aguçaram a percepção ecológica ambiental dos alunos. A atividade pedagógica estimuladora da imaginação, de um enriquecimento do universo onírico, orientada com responsabilidade, é um elo com o real. A atividade imaginativa baseada numa exatidão da fantasia não isola os alunos da realidade, não isere as crianças num estado fantasioso (no sentido de ilusório). Muito pelo contrário, no lugar de afastar da realidade, o imaginário, na Pedagogia Waldorf, tem a função de estimular a relação do ser com o meio ambiente, com o meio social e com a subjetividade.

O ponto de apoio sobre o qual se sustenta a potência da Pedagogia Waldorf recai sobre a exatidão da fantasia, ou seja, as imagens utilizadas não devem partir de um devaneio contaminado pela ilusão. Pelo contrário, o professor deve estar imbuído eticamente de colher as imagens que irá utilizar em sala de aula diretamente da realidade, do concreto, do palpável e perceptível sensorialmente. A fantasia galgada na realidade, vinculada à veracidade do concreto percebido, é uma fantasia exata, uma fantasia moral.

A fantasia é a força pela qual o homem produz representações concretas a partir de suas idéias gerais. O que o espírito livre precisa para realizar suas idéias é de fantasia moral. Ela é a fonte das ações do espírito livre. Por isso, somente homens com fantasia moral são eticamente produtivos....

A fantasia moral precisa relacionar-se com um determinado campo de percepções para realizar seus objetivos. As ações humanas não produzem percepções novas, e sim transformam as percepções já existentes e conferem-lhes uma manifestação nova. Para se conseguir transformar um objeto de percepção conforme uma representação moral, é preciso conhecer a ordem interna, as características intrínsecas do objeto que se pretende mudar (STEINER, 2000^a, p. 134).

Neste estudo específico, para a época de ensino da gota d'água o professor aproveitou suas experiências e observações da natureza para fomentar sua fantasia, e assim criar as imagens utilizadas durante as narrativas. A analogia com a imagem do "tobogã" utilizada para descrever o fenômeno dos rios de corredeira, que suscitou simpatia e entusiasmo nas crianças, foi inspirada durante uma caminhada na Estrada da Graciosa, que liga a BR-116 ao município de Morretes no litoral do Paraná, situada

no meio da Serra do Mar. A analogia com a imagem da “cama elástica”, utilizada para descrever o fenômeno da queda de uma gota d’água durante a chuva sobre a folha de uma árvore, foi inspirada a partir de observações realizadas pelo professor em sua experiência com a natureza. As imagens utilizadas na narrativa para expressar o fenômeno da neve foram inspiradas nas reminiscências do próprio professor sobre o dia 17 de julho de 1975 (data da última queda de neve sobre a cidade de Curitiba).

No final da época de ensino, o comportamento dos alunos diante da mesa de época com um aquário e conchas era completamente ativo, eles mexiam na água do aquário e brincavam com as gotas d’água que “moravam” lá, pegavam as conchas e observavam-nas minuciosamente para ver como era a “casa” da gota d’água que vive no mar. Mesmo no final do primeiro semestre do segundo ano, três meses depois, a atividade de perceber e relacionar-se com a água permaneceu viva, independente. Quando afirmamos que os alunos tornaram-se proprietários da atividade de perceber ecologicamente a vida, evidenciamos que o papel das crianças durante a atividade estético-pedagógica não é meramente coadjuvante. A atividade estéticas está centralizada no professor como ponto de partida, como estimulador consciente da imaginação, mas, uma vez que cada sujeito engendra seu próprio universo imagético, cada aluno vivifica em si as imagens disseminadas no espaço escolar e é o próprio aluno o detentor dos produtos da sua imaginação.

O imaginário baseado numa fantasia exata, eticamente estabelecida pelo professor, aproxima os alunos da realidade. Então, a experiência vivida na escola é um amplificador da qualidade da experiência vivida fora da escola. Ou seja, a imaginação esteticamente ativada amplia a qualidade da vida percebida ecologicamente fora do contexto escolar. O diferencial qualitativo expressa-se na espontaneidade, na vivacidade, na simpatia, no entusiasmo pelo olhar, pelo saber, pelo descobrir, pelo ouvir. Ao descrever sua experiência fora da escola, a criança expressou-se dizendo que “a gota d’água não saía mais da sua cabeça”, e o fez sorrindo, com alegria, com simpatia por conviver com os conteúdos estéticos-pedagógicos em toda sua extensão existencial. Frisamos aqui que a Pedagogia Waldorf não cria uma realidade à parte pelo seu diferencial metodológico, no sentido negativo de outra realidade que não o fenômeno da vida em si; ressaltamos sua positividade ao evidenciar que o conteúdo imaginativo no espaço pedagógico é a expressão estético-afetiva do concreto percebido

conscientemente pelo adulto e oferecido ao deleite, usufruto e desenvolvimento da infância.

3.3.1 - O impulso inicial da Pedagogia Waldorf no ensino fundamental e a percepção ecológica

Diário de campo:

Categoria da análise de conteúdo: a percepção ecológica a partir das atividades pedagógicas

Data: 21 de fevereiro de 2006.

8h00 – prática pedagógica voltada para o início do desenho de formas com a apresentação da curva e reta, desenhadas no quadro negro, e estímulo à percepção em todo o ambiente em que as crianças vivem da presença da reta e da curva. Como tarefa de casa, foi solicitado a observação em casa do que era reto e curvo.

Data: 22 de fevereiro de 2006.

8h00 - Cognitivo: relato da experiência dos alunos sobre a observação em casa da presença de curvas e retas na natureza, nos objetos, nos seres humanos.

8h15 – Afetivo-estético: narração da história *O Rei Reto* com imagens do caminhar reto, das atitudes corretas, do corpo reto.

8h30 – Volitivo: representação gráfica da reta com pedras ou gravetos encontrados no pátio da escola, sobre o chão do campo de areia. Caminhar reto como descrito na narrativa *O Rei Reto* no pátio da escola.

9h10 – História: narração de *O Polegar* (GRIMM, 2000, p. 420-427)

* Observação: mesmo fora do momento cognitivo ou como lição de casa, a atividade de observar retas e curvas era constante. Em toda a manhã, as crianças comentavam, mesmo sem ser solicitadas, sobre o que elas estavam observando em termos de curva ou reta.

Data: 23 de fevereiro de 2006.

8h00 - Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Rei Reto*.

8h15 – Afetivo-estético: narração da história *O Rei Curva-se à Flor*.

8h30 – Volitivo: representação gráfica da narrativa *O Rei Reto* e representação gráfica da reta sobre o caderno de desenho de formas com giz de cera. Atividade prática de caminhar na escola fazendo

curvas, como descrito imageticamente na narrativa *O Rei Curva-se à Flor*. Representação gráfica da curva com pedras ou gravetos encontrados no pátio da escola, sobre o chão do campo de areia, e com giz de cera sobre o caderno.

9h10 – História: narração de *Um Olho, Dois Olhos e Três Olhos*, 1ª parte (GRIMM, 2000, p. 254-264).

*Observação: fazer na prática algo que foi imaginado anteriormente durante a escuta de uma narrativa suscita muito entusiasmo das crianças, elas agem como se fosse a própria personagem, as crianças mesmas expressam isto fazendo comentários de suas dramatizações espontâneas. A atividade pedagógica para elas é um jogo, uma brincadeira, uma atividade lúdica com fins de aprendizado.

Data: 24 de fevereiro de 2006.

8h00 - Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Rei Curva-se à Flor*.

8h15 – Afetivo-estético: narração da história *O Rei no Bambuzal*. A história traz a imagem do rei que anda no bambuzal para contemplar a retidão dessa espécie vegetal.

8h30 – Volitivo: passeio das crianças para contemplação do bambuzal que fica no terreno adjacente à escola. Atividade prática de caminhar na escola fazendo curvas, como descrito imageticamente na narrativa *O Rei Curva-se à Flor*.

9h10 – História: narração de *Um Olho, Dois Olhos e Três Olhos*, 2ª parte (GRIMM, 2000, p. 254-264).

*Observação: a mesma alegria, o mesmo interesse em caminhar reto foi encontrado no caminhar curvo. As imagens da narrativa estimularam muito a atividade prática.

Data: 02 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Rei no Bambuzal*.

8h15 – Afetivo-estético: narrativa de *A Ventania no Bambuzal e a Queda do Carvalho*, com descrição imagética do bambu que se curva e não se rompe diante dos fortes ventos e do carvalho, sempre reto, que quebra-se por não saber curvar-se.

8h30 – Volitivo: representação gráfica no caderno de desenho de formas, com retas verticais paralelas, representativas do fenômeno do bambuzal. Atividade prática de dramatizar, com o próprio corpo, a inclinação do bambu diante dos ventos e o rompimento do carvalho.

9h10 – História: narração da história *Um Olho, Dois Olhos e Três Olhos* (2ª parte GRIMM, , p.)

Data: 03 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Ventania no Bambuzal e a Queda do Carvalho*.

8h15 – Afetivo-estético: narrativa de *A Tempestade, os Raios e a Chuva* com imagens da água caindo em linha reta diagonal (chuva com vento) e o zigue-zague dos raios elétricos.

8h30 – Volitivo: representação gráfica no caderno de desenho de formas, com curvas paralelas, representativas do fenômeno de inclinação do bambuzal. Atividade prática de observar e perceber, no pátio da escola, dentre os objetos do reino mineral e dos construídos pelo ser humano (prédio, calçada, escada, poste, etc.), o que havia de curvas e retas.

9h10 – História: narração da história *Mãe Hilda* (GRIMM, 2000, p. 268-272)

* Observação: chamou a atenção das crianças o fato de haver uma predominância de retas no espaço construído, com exceção do teto da sala de aula. No reino mineral, eles constataram que as curvas estão nas pedras.

Data: 06 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Tempestade*, os Raios e a Chuva.

8h15 – Afetivo-estético: narração de *O Rei Joga a Pedra no Lago* com imagens de círculos concêntricos formados a partir da pedra que cai nas águas paradas de um lago.

8h30 – Volitivo: representação gráfica no caderno de desenho de formas, com retas diagonais paralelas, representativas do fenômeno da chuva. Atividade prática de observar e perceber, no pátio da escola, dentre as espécies vegetais existentes, o que havia de curvas e retas em árvores, arbustos, flores e vegetação em geral.

9h10 – História: narração da história *O Polegar* (GRIMM, 2000, p. 420-427)

* Observação: a atividade de observar com o intuito de perceber conscientemente a presença de curvas e retas no ambiente tornou-se natural para os alunos, eles comentam espontaneamente, em momentos como o recreio e aula de jogos, o que estão percebendo no momento.

Data: 07 de março de 2006

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Rei Joga a Pedra no Lago*.

8h15 – Afetivo-estético: narrativa de *A Coroa do Rei*.

8h30 – Volitivo: representação gráfica no caderno de desenho de formas, de círculos concêntricos, representativas do fenômeno de ondulação sobre as águas de um lago com a queda de uma pedra. Atividade prática de observar e perceber, no pátio da escola, dentre as espécies animais existentes, o que havia de curvas e retas.

9h10 – História: narração da história *Um Olho, Dois Olhos e Três Olhos* (GRIMM, 2000, p. 254-264)

Data: 08 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *A Coroa do Rei*.

8h15 – Afetivo-estético: narrativa de *Os Caminhos do Reino*, com imagens de retas horizontais paralelas a partir da descrição de estradas de ferro (trem).

8h30 – Volitivo: representação gráfica no caderno de desenho de formas, com retas diagonais em forma triangular, representativas da coroa do rei. Atividade prática de observar e perceber, dentre as pessoas presentes na escola, o que havia de curvas e retas no ser humano.

9h10 – História: narração da história *Um Olho, Dois Olhos e Três Olhos*, 2ª parte (GRIMM, 2000, p.254-264).

Data: 09 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *Os Caminhos do Reino*.

8h15 – Afetivo-estético: narrativa de *As Pedras no Caminho*, com imagens de curvas adjacentes, horizontais, com abertura para baixo, a partir da descrição das pedras encontradas durante uma caminhada do rei.

8h30 – Volitivo: representação gráfica no caderno de desenho de formas, com retas horizontais paralelas, representativas do mapa com as estradas do reino.

9h10 – História: narração da história *A Luz Azul* (GRIMM, 2000, p. 449-454)

Data: 10 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *As Pedras no Caminho*.

8h15 – Afetivo-estético: narrativa de *Os Buracos no Caminho*, com imagens de curvas adjacentes, horizontais, com abertura para cima, a partir da descrição dos buracos em uma caminhada do rei.

8h30 – Volitivo: representação gráfica no caderno de desenho de formas, de curvas adjacentes, horizontais, com abertura para baixo, a partir da descrição das pedras encontradas durante uma caminhada do rei.

9h10 – História: narração da história *Mãe Hilda* (GRIMM, 2000, p. 268-272)

Data: 14 de setembro de 2006.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da história *Os 21 Cristais*

8h15 – Afetivo-estético: narração de *O Multiplicador*, para o ensino da tabuada do 2.

8h30 – Volitivo: representação gráfica da narrativa *Os 21 Cristais* e cálculos da tabuada do 1.

9h10 – História: narração da história *Os Sete Corvos* (GRIMM, 2000, p. 445-447)

*Observação: no pátio da escola, durante o recreio, alguns alunos trouxeram-me flores do jardim, mostrando-me o que havia de curvas e retas na planta. Seis meses depois, a atividade de perceber no ambiente a presença de curvas e retas continua viva nos alunos, mesmo sem ser requisitados, eles mantêm autonomamente o processo de percepção ecológica estimulado no início do ano letivo.

A primeira aula Waldorf do ensino fundamental foi especialmente preparada por Steiner (2003^a, p. 48); seu conteúdo é um marco fundamental da imagem arquetípica do fenômeno da vida. Ao mesmo tempo que simples e universais, as imagens da curva e da reta são a expressão da manifestação fenomênica da vida, elas são um meta-arquétipo, um arquétipo dos arquétipos. Poderíamos falar também de uma proto-imaginação, da primeira imagem trazida de forma consciente, pensada e concretizada na metodologia Waldorf.

Em princípio, é uma aula introdutória ao desenho de formas, para embasar o início do aprendizado da escrita. Mas, os fins cognitivos e de aprendizagem estão lado a lado aos fins de sensibilização e conscientização da percepção ecológica. Olhar para o mundo tornou-se um processo de descoberta, uma pesquisa do fundamento geométrico da vida no âmago da matéria. A relação de predomínio entre retas e curvas nos reinos mineral, vegetal, animal e hominal são desvendadas autonomamente pelos alunos.

Além disso tudo, reta e curva são análogas às forças psíquicas do âmbito intelectual e volitivo, respectivamente. A reta é um estado que nos acorda, a curva nos faz sonhar: “toda linha graciosa revela assim uma espécie de hipnotismo linear: conduz o nosso sonho dando-lhe a continuidade de uma linha (BACHELARD, 2001^b, p.20)”. A dialética entre consciência e onirismo é a dinâmica da própria vida, pois ambas, em seus aspectos unilaterais, geram a situação do absurdo. Como símbolo desta afirmação, a história matéria narrada apresentava uma personagem que caminhava somente reto, sempre na mesma linha reta, até que ela se choca com um objeto no mundo e, enquanto não aprende a fazer a curva, não resolve seu conflito; a unilateralidade oposta também gera uma situação paradoxal, quem anda sempre na mesma curva dá a volta em círculos, não sai do lugar. Precisamos tanto do sonho na vigília quanto à consciência no sonho, esta é a dinâmica da reta e da curva no desenho psíquico.

Como educação ecológica ambiental, o entorno, a natureza e o espaço físico tornaram-se alvo para uma busca das forças formadoras do fenômeno, a imagem percebida é uma representação da manifestação destas forças. O meio ambiente passou a ser vasculhado pelo grupo de alunos; a aula instigou-os a desvendar, em tudo o que olhavam, o princípio fundamental da vida, a perceber a imagem prototípica do existir. A curva e a reta, além disso, não são apresentadas de uma forma árida e vazia, elas foram inseridas em histórias que, por meio do imaginário, estimulam a fantasia e fertilizam o simbolismo.

A imaginação é um reino novo, o reino que totaliza todos os princípios de imagens em ação nos três reinos mineral, vegetal, animal. Graças às imagens, o homem é apto para terminar a geometria interna, a geometria verdadeiramente material de todas as substâncias. Pela imaginação, o homem se dá a ilusão de excitar as potências formadoras de todas as matérias: ele mobiliza a flecha do duro e a bola do mole – aguça a mineralidade hostil do duro e amadurece o fruto redondo do mole. De qualquer modo, as imagens materiais – as imagens que nós

fazemos da matéria – são eminentemente ativas. Não se fala muito disso; mas elas nos sustentam assim que começamos a confiar na energia de nossas mãos (BACHELARD, 2001^a, p. 23).

Como educação ecológica social, reta e curva emprestam seus sentidos metafóricos para as interações humanas. A imagem gráfica tornou-se símbolo de condutas e estímulo para a percepção da esfera social. Numa personalidade que se curva diante do outro, situação apresentada numa narrativa que descreve a cena, a curva passa a ser a imagem da humildade. No indivíduo correto, que segue di-retamente suas metas, a reta é a imagem do determinismo e faz uma relação de polaridade com a curva, sobre aquele que desvia-se de seus objetivos. A relação dos opostos complementares flexibilidade e inflexibilidade, simbolizados na reta e curva respectivamente, foi inserida também no imaginário das narrativas, numa personagem com personalidade dura temos a agressividade reta, numa personagem com personalidade mole temos a postura curva (*id*, p. 22).

Como educação ecológica mental, de uma ecologia da individualidade, do habitar em si mesmo, reta e curva assumem uma força a ser incorporada pelos aprendizes. Os alunos não ficaram, em aula, apenas ouvindo histórias com imagens simbolizando reta e curva, ou restringindo-se a percebê-las visualmente no meio ambiente. Reta e curva tiveram que ser assimiladas à vontade e percebidas no ambiente interno. Num treinamento aperfeiçoador diário do movimento, a força do espaço curvo ou reto, do objeto curvo ou reto, de uma personalidade curva ou reta, foram praticadas no caminhar, no desenhar, no movimento do braços, mãos e dedos. O que existia fora de cada individualidade como manifestação de forças, passou a ser algo particular. Como afirmou Bachelard (2001^a, p. 59), a imaginação que chega a trabalhar sobre a matéria “tira-lhe os tegumentos para ver bem as linhas de forças. Os objetos, todos os objetos têm energia. Devolvem-nos o vigor imaginário que lhes oferecemos através de nossas imagens dinâmicas”. Uma reta perfeita é uma conquista árdua, a imagem do reto não permanece somente representada, teve que ser trazida ao plano da vontade, a força que plasmou um tronco reto de uma árvore foi vivenciada, por cada um, na postura corporal, no movimento das pernas e dos braços, no ato de concretizar a representação gráfica. O que viveu na representação mental, na vida nervosa, que foi anteriormente vida afetiva, tornou-se vontade, vida muscular.

A percepção ecológica, então, passou a ganhar a vivacidade necessária para lhe inculcar um valor inestimável, a mesma força que vive na natureza, que ora se expressa em sua retidão, ora é curvilínea, é vivenciada em cada individualidade de múltiplas formas. A força reta e curva nos fenômenos da vida foram, em sala de aula, representadas mentalmente, abarcadas pelos sentimentos e realizadas pela vontade. O que existe na paisagem externa tornou-se parte da paisagem interna.

Assim que as imagens são estudadas em seus aspectos dinâmicos e correlativamente experimentadas em suas funções psíquicamente dinamizantes, a antiga expressão, que não cessa de ser repetida – uma paisagem é um estado de alma -, recebe novíssimos significados. De fato, a expressão quase que só visava a estados contemplativos, como se a paisagem só tivesse por função ser contemplada, como se fosse o mero dicionário de todas as palavras evasivas, vãs aspirações para a evasão. Pelo contrário, com os devaneios da vontade se desenvolvem temas necessariamente precisos da construção demiúrgica: *a paisagem torna-se um caráter*. Só a compreendemos dinamicamente se a vontade participa da sua construção, com a alegria de assegurar-lhe as bases, de medir-lhe as resistências e as forças (BACHELARD, 2001^a, p. 57-58).

3.3.2 - O imaginário, a alfabetização Waldorf e a relação com a natureza

Diário de campo:

Categoria da análise de conteúdo: efeito estético do imaginário e a relação humana com o meio ambiente

Data: 21 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: recordação da canção *O Infinito*.

8h15 – Afetivo-estético: narração da história *O Mago da Montanha*.

8h30 – Volitivo: escrita de palavras iniciando com a letra 'l'

9h10 – História: narrativa de *Os Sapatos Estragados na Dança* (GRIMM, 2000, p. 227-232).

Data: 22 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Mago da Montanha*.

8h15 – Afetivo-estético: aprendizado da canção *O Martelo dos Anões*.

8h30 – Volitivo: representação gráfica da narrativa *O Mago da Montanha* e escrita de texto.

9h10 – História: *Os Músicos de Bremen* (GRIMM, 2000, p. 176-182).

*Observação: No momento cognitivo as crianças recordaram e expressaram verbalmente as principais imagens da história, e que possuem o fonema 'M': martelo, mamão, maçã, morcego, mordida, montanha, manhã, mina. No momento volitivo, alguns alunos comentaram espontaneamente, e com surpresa, o fato da letra 'M' ser igual ao desenho das montanhas.

Data: 03 de abril de 2006.

8h00 – Cognitivo: recordação do verso *O Anjo Dourado*.

8h15 - Afetivo-estético: narrativa do *O Vento do Vale* com imagens para o aprendizado do fonema e letra 'V'.

8h30 – Volitivo: escrita da letra 'O' e de palavras que iniciam com a letra 'O'.

9h10 – História: narrativa de *Os Quatro Irmãos* (GRIMM, 2000, p. 221-226).

Data: 04 de abril de 2006.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Vento do Vale*

8h15 – Afetivo-estético: aprendizado da recitação do verso *O Vale*. Atividade no jardim da escola: as crianças foram orientadas a escutar a voz do vento, conforme descrições da própria narrativa *O Vento do Vale*, na aula anterior.

8h30 – Volitivo: representação gráfica da narrativa *O Vento do Vale* e escrita do texto.

9h10 – História: narrativa de *Os Sapatos Estragados na Dança* (GRIMM, 2000, p. 227-232).

* Observação: atividades práticas e concretas como realizar concretamente o que foi imaginado durante a escuta de uma narrativa tiveram o interesse unânime dos alunos despertados a partir desta ação na experiência estética.

Data: 06 de abril de 2006

8h00 – Cognitivo: recordação do verso *O Vale*.

8h15 – Afetivo-estético: narração da história *O Anjo da Estrela*.

8h30 – Volitivo: escrita de palavras que iniciam com a letra 'V' e escrita da letra 'V'.

9h10 – História: *Os Músicos de Bremen* (GRIMM, 2000, p. 176-182).

* Observação: uma aluna, que já chegou na escola alfabetizada, revelou verbalmente sua surpresa ao perceber que o signo da letra 'V' era igual à representação de um vale. Para as crianças que estavam aprendendo as letras pela primeira vez, pareceu-lhes muito natural que as letras vinham do próprio meio ambiente. Todos os alunos, quando estão aprendendo uma letra nova, procuram adivinhar de onde, na natureza, a letra vem.

Para Steiner (2004^a, p. 40), o aprendizado abstrato das letras do alfabeto segue apenas regras de convenções culturais, porém, os sinais não possuem relação com nossa vida interior. A escrita foi apartada do âmbito artístico, do elemento que a originou, a imagem pintada ou desenhada deixou de ser a base para o surgimento da escrita: “portanto, ao ensinar a escrever devemos começar pelo desenho de formas artísticas, dos caracteres com seu elemento fonético, se quisermos retroceder a ponto de a criança ser sensibilizada pelas diferenças entre as formas” (*id*, 2003^a, p.13).

Por isso, o processo de alfabetização Waldorf resgata esta relação primordial do ser humano com a imagem e a expressão escrita. O professor tem a liberdade para escolher entre os objetos que percebe na natureza, qual deles pode expressar tanto o fonema quanto o sinal que os alunos estão aprendendo: “ao tratar o espaço como dimensão da construção poética, Bachelard destaca que o espaço percebido pela imaginação é necessariamente um espaço vivido e não um espaço medido e indiferente” (MARIN & OLIVEIRA; 2006, p. 186). Assim, a letra B não é simplesmente um traço vertical com duas semi-circunferências à direita do traço com o som correspondente; a letra B, no grupo pesquisado, surgiu a partir da asa de uma borboleta. Antes de mostrar a letra e aprender o seu som, os alunos receberam o desenho da borboleta e, além disso, antes do desenho eles vivenciaram uma narrativa sobre a borboleta e o besouro, e recitaram um poema sobre a história contada. Na história e no poema, o som do fonema ‘B’ é recorrente. Este procedimento ocorreu com todas as consoantes, no caso das vogais não é escolhido uma imagem do ambiente externo, trabalha-se o sentimento que a vogal expressa. Para a letra P, por exemplo, foi aproveitado um pinhão encontrado no jardim da escola, a semente estava abaulada, sua imagem assemelhava-se ao ‘P’, então foi criada uma narrativa para apresentar o objeto, a imagem, o som e a letra que surgiu.

Para as crianças, então, perceber o ‘V’ no vale de uma paisagem, o ‘M’ nas montanhas da Serra do Mar, a partir da experiência estética vivenciada em sala de aula, foi um estímulo ao desvelamento do meio ambiente. A percepção ecológica das crianças foi ampliada e sensibilizada dentro do processo de alfabetização. As imagens recolhidas no espaço habitado e aplicadas congruentemente aos fonemas e imagens dos sinais respectivos, e expressadas numa vivência estética, tornaram-se uma fonte criativa de estruturação da percepção ecológica dos alunos. Cada letra em si, na Pedagogia Waldorf, é, antes de tudo, um objeto estético.

O sentido da experiência primordial de interação com o mundo, na percepção ambiental, e da criação de âmbitos de encontro nos espaços de vivências, povoados da expressão da necessidade estética do humano, nos apontam a reconstrução do entendimento do processo educativo. A educação precisa reconsiderar a via poética de apreensão do mundo e da criatividade na construção dos espaços habitados. Para tanto, precisa adotar a educação estética como elemento fundamental. A educação ambiental, nesse contexto, é mais que o ensinamento de comportamentos adequados e de conteúdos científicos. Ela comunga com a educação estética a urgência de despertar no humano um olhar sobre si mesmo e o reconhecimento da expressão de suas dimensões não-conceituais como zonas de conhecimento capazes de fundar

um novo posicionamento ético diante do outro e do mundo (MARIN & OLIVEIRA; 2005, p. 209-210).

O grupo de alunos pesquisado chegou, no final do período letivo do primeiro ano do ensino fundamental, a recitar 28 poemas e a cantar 36 músicas, todos com os gestuais próprios ou coreografia pré-estabelecidos. Os temas das poesias e canções referiram-se ao processo de alfabetização Waldorf que é todo realizado em imagens para as consoantes e em sentimentos para as vogais, ao processo de aprendizado dos números que segue primeiramente um caminho qualitativo, antes do quantitativo, aos temas das festas anuais da escola e aos ritmos da natureza. Os familiares foram convidados a assistir a esta apresentação global do processo Waldorf, com duração de 1h 40min. Deve-se levar em conta, ainda, que eles sabiam de cor, também, outros versos e canções, que não foram apresentados por falta de tempo hábil. Tudo o que foi recitado ou cantado, nunca foi lido pelos alunos, eles sabiam tudo decorado a partir da própria interação com o professor. Ou seja, o processo pedagógico Waldorf cultiva de forma intensa, concomitante ao processo de alfabetização, a transmissão oral da cultura. Este é o principal componente da ecologia social desta metodologia que mantém a fundamentação do sujeito oral simultaneamente à socialização no texto escrito. Na Pedagogia Waldorf o processo vivo de apreensão do mundo, a oralidade, não é engessado pela expressão escrita, nem imobilizado pela leitura de texto; bane-se o que Freire (2001, p. 76) chamou de burocratização da oralidade. A criança entra na escola já possuindo a leitura do mundo. Na Pedagogia Waldorf esta leitura é preservada, fomentada, cultivada e ampliada; a leitura do texto é um agregado, uma não exclui a outra nem a subjuga. Ocultamente ao processo de alfabetização Waldorf temos as três instâncias da educação ecológica: a social por manter-se a dialogicidade, a solidariedade com o outro durante o aprendizado; a ambiental por apropriar-se do próprio mundo natural percebido como inspiração para as imagens utilizadas em cada letra, no lugar de uma apresentação abstrata das mesmas; e mental pela preservação da leitura do mundo, da percepção ecológica infantil que já existia antes do ingresso no âmbito escolar, sem submeter a criança a um caminho individualista. O caminho Waldorf, em muitos sentidos, segue uma direção oposta à maioria das escolas:

A oralidade exige solidariedade com o Outro. A oralidade é dialógica por sua própria natureza, à medida em que não se pode realizá-la de modo individualista. Logo, o desafio para as escolas é não matar aqueles valores da solidariedade que conduzem ao espaço democrático, por meio de

um processo que imobiliza a necessária natureza dialógica da oralidade através da apreensão individualista de ler e escrever. Isso é verdadeiramente fundamental. Os alunos que são extremamente familiarizados com a oralidade conseqüentemente nunca devem ser reduzidos a uma forma de pensamento que seja linear e individualista. Ironicamente as escolas fazem isso o tempo todo, reduzindo os alunos a uma forma de ler e pensar não-oral e linear. E, assim, estas mesmas escolas ficam frustradas com a dificuldade de fazer com que estes mesmos estudantes se envolvam em formas dialógicas, porque tais formas exigem que eles sejam ressocializados naquilo que foi morto anteriormente. Toda essa dificuldade ocorre devido à natureza mecânica do que significa ler e escrever nas sociedades consumistas modernas (FREIRE, 2001, p. 76).

3.3.3 - Tonalização dos atores para uma relação do imaginário com a educação ecológica ambiental

Caem folhas no chão

Anunciando o outono

Formando um cobertor

Levando árvores ao sono

Diário de campo

Categoria da análise de conteúdo: efeito estético do imaginário e a relação humana com o meio ambiente

Data: 29 de maio de 2006.

11h30 – Aula de jogos: atividade lúdica com os jogos O Gigante Pedregulho, O Lobo, no pátio da escola.

*Observação: um aluno deitou na grama, próximo a um caquizeiro, e cobriu-se de folhas. Todas as crianças fizeram o mesmo. A brincadeira terminou numa chuva de folhas atiradas para o alto.

Num momento da aula fora da sala, no pátio gramado com uma grande árvore próxima aos limites da escola, as crianças do primeiro ano se aproximaram da árvore. Como era outono, era volumosa a quantidade de folhas espalhadas pela grama, derrubadas pelo vento típico da época. Um dos garotos observou todas elas (as folhas) e disse, de maneira admirada, aos seus coleguinhas: “Olhem! Esse é o cobertor!”. Ele prontamente se agachou e juntou uma porção de folhas com as duas mãos, deitou-se de costas na grama e cobriu-se com elas. O seu ato contagiou todas as outras crianças que passaram a juntar todas as folhas que encontravam e punham-se a deitar com elas

sobre suas roupas, até disputavam quem conseguia cobrir-se por inteiro, parecia uma festa, não durou muito tempo para que as folhas fosse atiradas para cima, como num sorteio de cupons, o ato foi realizado com tanto entusiasmo que não faltou também os choques corporais na disputa por folhas, a “guerra de folhas” (semelhante à guerra de neve).

Não foi por acaso que o garoto disse a frase que disse, nem sua constatação - de que as folhas de outono esparramadas no chão davam a idéia de um tapete, cobertor, proteção - foi fortuita. Para se chegar ao *insight* ecológico, na sua relação com o espaço, a percepção dos alunos para a chegada do outono foi preparada. Todas as manhãs a aula Waldorf inicia, após o verso introdutório, com a roda rítmica, que compõem-se de um rito poético-musical-performático, que as crianças realizam junto com o professor. Este “rito” é repetido todos os dias e na sua composição, em geral, há versos e poesias, cantigas folclóricas e populares, coreografias e danças. No grupo pesquisado, este momento é realizado dentro da sala de aula, onde todas as mesas e cadeiras são afastadas para as laterais para sobrar espaço para a formação de uma roda, professor e alunos em círculo, de mãos dadas, entoam versos acompanhados de gestos e expressões corporais, todos numa homogeneidade a partir do exemplo do professor. No mínimo durante quatro semanas consecutivas, as mesmas canções, declamações e jogos são realizados na introdução da aula. Os alunos aprendem diretamente com o professor através da própria fala e imitação, não há leitura ou registro escrito das frases proferidas. Em geral, quando ainda o quadro (poema, música) é novo, nem todas as crianças sabem de cor, mas a partir de uns três dias as canções e versos são entoados em coro, em uníssono. Em cada bloco de quatro ou mais semanas, denominadas épocas de ensino, as cantigas de roda escolhidas fazem referência à estação do ano, ou ao período de festas. A escolha de quais versos, quais músicas, gestos, expressões, são desenvolvidas pelo próprio professor que pode garimpar nas composições tradicionais, autorias preferidas, ou pode ele mesmo as criar de acordo com seu senso artístico.

O verso de outono recitado seguia-se dos seguintes gestos e expressões corporais: Em roda, todos de frente para o centro do círculo e em pé, ao dizerem “Caem folhas no chão, anunciando o outono” se agachavam de cócoras e as mãos balançavam para esquerda e direita, em direção para baixo, desenhando um semi-

círculo no ar com a parte aberta para cima, imitando o cair das folhas ao vento; “formando um cobertor”, agora as mãos, com as palmas voltadas para baixo, corriam em paralelo ao chão, como se estivesse esticando um tecido; “levando árvores ao sono”, ainda agachados, as duas mãos juntam-se pelas palmas e uma delas encosta na orelha, quando a cabeça reclina, comprimindo a mão sobre o ombro, gesto típico que simboliza o dormir.

Esta vivência estava incorporada em todos os alunos, a descoberta de um era de conhecimento de todos. O ritmo da poesia, sua expressividade, não são deixadas à contemplação passiva ou à vivência individualizada solitária; os versos são recitados de cor, todos fazem os gestos, repetem a cadência rítmica das palavras e a cadência da fonética da rima. Durante a roda, é como se a imagem dos versos estivesse presente, e quando ela esteve, como no momento em que as crianças encontraram as folhas, a descoberta veio com uma irrupção de alegria.

Foi o ordinário, o que sempre esteve na ordem do dia, que suscitou o extraordinário, embasou-o com uma expectativa, afinal, o que aqueles versos queriam dizer com a metáfora do cobertor, etc., senão a realidade do ambiente que os esperava lá fora, e o quanto a prontidão do entusiasmo não foi devido ao conteúdo ter sido incorporado na experiência estética da roda rítmica, no lugar de frases abstratas que portam conceitos apenas cognitivos.

O fato extraordinário, o extravasamento e o deleite coletivo com as dádivas naturais do jardim da escola, foi alimentado e preparado durante longo tempo pelo curto momento dos versos recitados. Bachelard (2001^a, p. 188) afirma que para uma imagem herdar uma virtude, ou receber uma valorização, ela necessariamente está acompanhada de um verdadeiro fato literário: “ao lado do materialismo racional tem lugar um materialismo apaixonado. Ao lado das experiências - atrapalhando ou exaltando as experiências - têm lugar os sonhos, os poemas, as imagens.” A experiência de deitar na grama e cobrir-se com folhas era uma exaltação devido ao que estava incorporado pela experiência estética pedagógica. O fenômeno literário foi vertido em fenômeno de percepção ecológica. Sobre os fenômenos literários das substâncias reais, Bachelard diz que eles “esclarecem um pouco os arcanos do coração humano”.

Na Pedagogia Waldorf o trabalho com as imagens sempre possui uma ambivalência, tanto elas são dirigidas para o conhecimento, como base para o desenvolvimento do intelecto, quanto para o desenvolvimento afetivo, como prelúdios do estado onírico: “Tanto poderão, por reduções sucessivas, tender a conhecimentos racionais, quanto, por exuberâncias, evadir-se em remotas metáforas” (*id*, p. 188). A imagem narrada, verbalizada em sala de aula, transparece a dialética entre a palavra que torna-se representação e a palavra que torna-se impulso, entre a palavra significante e a palavra valorizante, entre a palavra que apela ao intelecto e a palavra que apela à vontade.

A reflexão e a imaginação encontram aqui a sua antítese. Naturalmente essas duas grandes funções não se separam de um modo absoluto. Em particular, a imaginação recupera a imagem que a reflexão quereria ter desimaginado, e nessa imagem desimaginada que se cobriu das tradições da experiência ela põe sua cota de sonhos pessoais (*id*, p. 188).

3.3.4 - Exemplos de aplicação pedagógica do imaginário para a educação ecológica ambiental, social e mental

Diário de campo

Categoria da análise de conteúdo: efeito estético do imaginário e a relação humana com o meio ambiente

Data: 03 de outubro de 2006.

8h00 – Cognitivo: recordação da recitação do verso *O Caçador de Paçoca*.

8h15 – Afetivo-estético: narração da história *A Ilha das Abelhas*, para ensino do fonema ‘LH’, com imagens da relação do reino animal com o reino vegetal, do fenômeno de polinização das abelhas descrito imageticamente.

8h35 – Volitivo: escrita de palavras que com contêm ‘Ç’.

9h10 – História: *O Noivo Salteador* (GRIMM, 2006, p. 415-419)

Data: 16 de outubro de 2006

9h50 – Recreio: foi observado alguns alunos arrancando as flores do jardim para jogar uns nos outros, simulando uma “guerra de neve”, com espécies vegetais no lugar do gelo. Eles foram levados à sala e solicitados, pelo professor, a recontar a história *A Ilha das Abelhas*, narrada 13 dias antes. Todos conseguiram recordar a narrativa e trouxeram, em suas falas, a importante relação entre a vida das plantas com flores e a existência das abelhas. Não foi colocado às crianças

nenhuma espécie de admoestação quanto ao ato praticado por eles. O único procedimento foi a requisição para recordarem as imagens da narrativa que descrevem uma relação da natureza; eles, autonomamente, expressaram verbalmente a consciência do que estavam fazendo. O ato não se repetiu mais.

A imagem aplicada pedagogicamente com intencionalidade objetiva, com fim moral, não passou despercebida. Poderíamos avaliar o grau de intensidade da repercussão, que variou conforme uma complexidade de fatores, mas há a certeza de que ela aconteceu no íntimo dos alunos. Um exemplo de aplicação da imaginação na educação ecológica ambiental aconteceu durante a primavera, quando o jardim da escola preencheu-se de flores: os garotos da turma aproveitaram a abundância de exemplares para brincarem de “guerra” de flores, estas eram arrancadas e jogadas nos supostos “inimigos”. As crianças, a partir de tal atitude, poderiam ter recebido admoestações, repreensões, instruções, discursos afáveis sobre o cuidado com a natureza, argumentações lógicas para a incongruência e imaturidade do ato, tudo baseado nos conceitos que definem nosso cuidado com a vida, a preservação da natureza, os ideais do belo. Porém, preferimos o caminho de uma educação estética, de educar pelo sentir, e não pelo pensar. A preservação e o cuidado para com a vida vegetal foram apresentados aos garotos, mas não sob forma conceitual, sob a insigne prosaica, porém sob a via poética, com imagens de amor e proteção à vida que despertaram a veneração pelo espaço habitado. A vida invisível que habita a flor simbolizada na mágica fada que coloriu cada pétala saciou a sede anímica de um sonho esplêndido. Bastou eles recordarem as imagens, o amor pela vida tocou mais fundo do que as peripécias infantis. A alma infantil quer e precisa do sonho imenso e do sonho excepcional, este último, aplicado neste caso, tornou especial o que estava sendo banalizado.

Num dos pólos, a alma sonhante interessa-se por uma beleza imensa, sobretudo por uma beleza familiar, pelo céu anil, pelo mar infinito, pela floresta profunda – por uma floresta abstrata tão grande, tão incorporada na unidade misteriosa se seu ser que já não se vêem as árvores. E a noite estrelada é tão vasta, tão rica em luz de estrelas, que, do mesmo modo, já não se vêem os astros.

No outro pólo, a alma sonhante interessa-se por uma beleza excepcional, surpreendente. Desta vez a imagem maravilhosa não tem a grandeza de um mundo, é uma beleza que se segura na mão: bonitas miniaturas, flores ou jóias, obras de uma fada. [...] A fada é uma beleza em

miniatura, [...] é o pequeno que cria o grande. É o sonho de potência do escritor enclausurado em sua mansarda (BACHELARD, 2001^a, p. 231).

Diário de campo

Categoria da análise de conteúdo: efeito estético do imaginário e a relação humana com o meio social

Data: 06 de março de 2006

10h45 – Aula de canto (com o professor de classe): ensaio da canção *Canto do Povo de Um Lugar* (Caetano Veloso).

. Narração da história *As Musas no Salão Real*.

*Observação: esta aula foi uma aplicação pedagógica esporádica, em vistas da necessidade de melhorar a afinação do grupo, que era recém formado. O clima era de muita algazarra, a maioria conversava paralelamente enquanto o professor estava em frente ao quadro negro, sentado numa cadeira, com o violão sobre a perna, tentando ensinar a canção. O problema da algazarra já existia nas aulas anteriores. Foi narrado a história *As Musas no Salão Real*, com imagens da relação do silêncio e do barulho durante os concertos musicais no castelo de um rei. O grupo de alunos mudou o comportamento após ouvirem a narrativa, passaram a ficar em silêncio e a cantar todos juntos.

Data: 13 de março de 2006

10h45 - Aula de canto (com o professor de classe): ensaio da canção *Canto do Povo de Um Lugar* (Caetano Veloso).

*Observação: os alunos manifestaram a algazarra de sete dias atrás, na mesma aula. Foi solicitado a eles a retrospectiva da história *As Musas no Salão Real* e o comportamento do grupo repetiu a experiência do dia 06 de março de 2006.

A imagem também foi aplicada à educação ecológica social. O grupo de crianças costumava apresentar dispersão no momento da aula em que o professor estava ensinando novas músicas, a algazarra era mais evidente que o canto. Novamente, o professor tinha à disposição os meios da explicação, do discurso lógico, da repreensão ou admoestações para a conquista de uma ordem, de um controle sobre o comportamento da turma. Porém, estes caminhos são uma imposição externa, podem

obter resultados sintomáticos, são medidas paliativas que apelam ao medo, ao abuso da autoridade, são um jogo de forças, a disposição interna de cada aluno *versus* a determinação externa do professor. A imagem intercedeu no lugar do conceito, da definição, da argumentação racional. A imagem atuou sobre os sentimentos, o comportamento externo foi alterado a partir da disposição afetiva de cada um tonalizada pelo imaginário. Uma história foi contada narrando ambientes silenciosos e barulhentos, e descrevendo a reação das *musas* – imagem das fadas do som - que brilhavam e escureciam, respectivamente, em cada ambiente. Como afirma Chevalier (1997, p. 415), as fadas são uma capacidade mágica da imaginação, são as realizadoras de extraordinárias transformações: “na evolução psíquica, situam-se entre os processos de adaptação ao real e da aceitação de si mesmo, com suas limitações pessoais.” A balbúrdia foi atenuada, consideravelmente, após a narrativa. Houveram reincidências, entretanto, bastou o professor trazer a recordação da imagem: “Esta canção é para o brilho das musas!” Então, o silêncio acontecia.

Parece ao sonhador que, quanto menores os seres, mais ativas são as funções. Vivendo num espaço pequeno, eles vivem um tempo rápido. Fechando-se o onirismo, ele é dinamizado. Um pouco mais e proporíamos um princípio de Heisenberg para a vida onírica. As fadas tornam-se assim atividades oníricas extraordinárias. E ao nos conduzirem ao nível das ações minuciosas, elas nos transportam ao centro da vontade inteligente e paciente (BACHELARD, 1990, p. 15).

Diário de campo

Categoria da análise de conteúdo: efeito estético do imaginário e a relação humana com a ecologia mental

Data: 26 de junho de 2006

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da história Os 14 Sapos

8h15 – Afetivo-estético: narração da história As 15 Caixas para o ensino do número 15.

8h35 – Volitivo: realização de cálculos matemáticos com a operação da diminuição.

9h10 – História: O Voador (GRIMM, 2000, p. 273-277)

Um outro fato exemplifica uma situação da educação ecológica mental que extrapolou o ambiente escolar. A relação professor e família, numa escola Waldorf, é bem próxima, não há coordenadores pedagógicos nem qualquer outro mediador entre o profissional que educa as crianças e o familiares. Assim, a evolução das crianças é acompanhada tanto no ambiente familiar quanto escolar. Uma família solicitou-me

ajuda quanto a uma criança que teimava em dizer que já possuía autonomia para andar sozinha na rua. A insistência dela pela liberdade de não precisar de adulto não cedia aos argumentos de que ela ainda era criança para tal realização, as explicações sobre os riscos de tal anseio tampouco surtiam efeito.

Estávamos na época de ensino de matemática. Criei uma história didática para o sentir da aula que, simultaneamente ao aprendizado do número 15, havia uma intencionalidade moral através das imagens. A narrativa expunha a situação de uma menina que estava sobrepondo uma caixa sobre a outra, ela tinha 15 caixas e queria saber como ficaria aquela torre com todas umas sobre as outras. Ela fora advertida pela mãe que não poderia realizar tal intento pois ainda era pequena para tal façanha; apesar dos argumentos pela pequena estatura, a garota permaneceu em sua teimosia infantil desacatando os conselhos maternos. Até aqui foi exposta uma situação análoga ao que a criança vivia em sua própria casa, no que concerne ao jogo de forças entre a vontade infantil e a orientação do adulto. As caixas foram sendo sobrepostas, a menina precisou de cadeira e depois de escada para colocar as últimas. À medida que a menina ia colocando as caixas – aumentando sua noção de poder – sua cabeça ia crescendo, até que, com o término das 15 caixas, sua cabeça ultrapassava os ombros. A garota desce da escada e resolve olhar para cima e ver até onde a torre alcançava, porém o peso de sua própria cabeça desequilibra seu corpo, ela cai no chão de costas e não consegue mais se levantar. Imobilizada, ela dorme ali no tapete da sala mesmo e, em sonho, resgata a relação de respeito com a mãe para, então, acordar de manhã com a cabeça em tamanho normal. Como fim cognitivo, a história atingiu os objetivos, o grupo, no dia seguinte, recordou a história, desenhou a narrativa com as 15 caixas, brincou com caixas em sala de aula, a contagem e a noção da quantidade 15 foram exploradas a partir das imagens da narrativa. Como fim moral, a família sinalizou que a criança mudou em casa, que não voltou mais a insistir para sair sozinha. Enquanto o universo adulto compreende conscientemente o simbolismo, o universo infantil ainda vive nos graus intermediários da consciência onírica e da inconsciência propriamente dita.

Com efeito, se subsiste uma distância muito grande entre o simbolismo consciente do adulto (imagens, comparações concretas etc.) e o seu simbolismo inconsciente (sonho etc.), *na criança* [grifo meu], ao contrário, existem todos os intermediários entre esses dois extremos, pois o jogo de imaginação ou jogo simbólico apresenta toda a gama de matizes entre os símbolos análogos

aos do sonho e os símbolos intencionalmente construídos e inteiramente compreensíveis pelo sujeito (PIAGET, 1975, p. 256).

O simbólico da narrativa trabalhou o peso imaginário, na relação de polaridade entre imagem de esmagamento e vontade de aprumo, a primeira como horizontalidade induzida, condicionamento limitante e a segunda como verticalidade ansiada, liberdade almejada. “Aliás, é preciso dar sistematicamente um *peso imaginário* às imagens materiais, examinando sua influência sobre a imaginação numa dialética da prostração e do aprumo” (BACHELARD, 2001^a, p. 307). A imaginação, neste caso, está vinculada diretamente à moralidade, o ser da criança identifica-se diretamente com a prostração, mesmo não podendo levantar-se, suscita a vontade de aprumo. Como imagens narradas, o ápice da vontade de poder redundava no extremo da inanição. É contra a gravidade material que a personagem luta, uma gravidade mais pesada, tão anormal quanto a noção que ela tinha de si mesma, por causa de uma visão sobre si mesma desproporcional em relação ao outro. Foi com o peso da matéria e o anseio por leveza que as imagens tornaram-se ato moral.

Subitamente, o sujeito que faz esse esforço imaginário para entrar numa intimidade da matéria dura descobre no próprio psiquismo, mas sempre na forma de uma imagem, uma espécie de concreção moral, um quisto moral, que será preciso dissolver, dividir. Ao descer pela imaginação numa coisa, o sujeito desceu em si mesmo. Porém nosso resumo didático não expõe bem a *situação com imagens*, e é preciso um certo número de sessões de sonhos acordados para experimentar como se pode colocar um sujeito em *situação com imagens*, em *puro meio simbólico*. Realiza-se então como que uma síntese de imaginação e de moralidade. (*id.*, p. 311)

Assim, os intuítos educativos e as imagens estão amalgamados no trabalho docente Waldorf. Todas as situações que surgem em sala de aula, desde os pequenos conflitos oriundos da interação dos alunos entre si ou destes com o professor, a relação das crianças com o entorno, as questões de cada individualidade, e até a relação do ser humano com as leis da vida, podem ser tratadas de maneira puramente imagética, no segundo setênio.

3.4 – Autonomia da imaginação como imunidade de uma ecologia mental

Assim como podemos avaliar a capacidade de trabalho do corpo físico por meio da atuação dos músculos, do movimento, da força, podemos avaliar a força criadora de

imagens no âmbito psíquico, a capacidade da alma de imaginar. A própria metodologia Waldorf oferece oportunidades diárias desta avaliação, se um conto é narrado no sexto momento da aula, nos dias seguintes, durante o terceiro e quinto momentos, o professor tem a chance de oportunizar a expressão da atividade imaginativa dos alunos. Na terceira etapa da aula, as imagens eram expressadas verbalmente, o conteúdo da expressão era a força da imagem que impregnou a memória, o professor, então, estimulava a turma a recordar o que foi narrado ontem, ou nos dias anteriores. Na quinta etapa da aula, a expressão imaginativa era requisitada à corporalidade, à vontade, vinha à tona sob forma dramatizada, esculpida, pintada, desenhada, escrita, conforme desígnios do docente.

A avaliação pedagógica Waldorf acontecia cotidianamente, pois todos os dias a expressividade imaginativa era solicitada; não há provas e testes restritos a um dia e hora estabelecidos, como representativo do desempenho imaginativo ou do desenvolvimento da aprendizagem; todas as aulas eram dias de avaliação, a progressão evolutiva segue um método comparativo ao longo do tempo, era observação fenomenológica gotheanística sobre cada sujeito em relação a si próprio; era avaliação contínua, ininterrupta sob um processo orgânico. A avaliação seguia o critério de comparação do desempenho de cada aluno em relação a si mesmo, por exemplo, sobre a capacidade de manter coesão e coerência com o conteúdo proposto nas atividades pedagógicas, sobre quantidade e qualidade das imagens representadas graficamente, sobre a frequência de participação por vontade própria em manifestações verbais durante o “pensar” da aula (quais imagens eram recordadas por cada um, com qual tipo de imagem cada aluno gosta mais de imaginar); qual a relação afetiva de cada individualidade com as imagens vivenciadas durante as experiências estético-pedagógicas; qual o desenvolvimento cognitivo tomando como base o universo do imaginário apresentado em sala de aula; qual empenho individual para realização das atividades propostas como força do âmbito volitivo.

Em primeiro plano, vamos analisar a dinâmica evolutiva do terceiro momento da aula, quando as imagens eram representadas mentalmente e expressadas verbalmente, quando o passado era trazido ao presente, quando emergia o que foi criado psiquicamente no interior; quando a imaginação, que estava oculta, tornava-se aparente. Como a capacidade de recordar os produtos da imaginação era uma

atividade diária na Pedagogia Waldorf, podemos falar então de um treinamento, de um aperfeiçoamento desta atividade anímica.

Diário de campo

Categoria da análise de conteúdo: desenvolvimento da imaginação

Data: 21 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: recordação da canção *O Infinito* aprendida na aula anterior durante o “sentir”, referente ao processo de alfabetização e aprendizado da letra ‘l’ por meio da narrativa *O Anjo Iluminado*.

8h15 – Afetivo-estético: narrativa do *O Mago da Montanha*, autoria do professor, com imagens para o ensino da letra ‘M’. Imagens utilizadas: montanha (pela letra inicial da palavra ser ‘M’ e possuir graficamente o esboço abstrado do contorno de uma montanha); machado, mordida, morcego, martelo, maçã, mamão, música e outras por possuírem o fonema do ‘M’.

8h30 – Volitivo: escrita da letra ‘l’ no caderno, e de palavras que iniciam com a letra ‘l’.

Data: 22 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: recordação da narrativa *O Mago da Montanha*.

8h15 – Afetivo-estético: aprendizado da canção *O Martelo dos Anões* (Letra: arquivo Waldorf / Música: Jonas Bach). O verso contém as seguintes imagens: martelo, mina, montanha, melodia, mundo e música.

8h25 – Volitivo: atividade de desenho da história *O Mago da Montanha* e escrita de texto da narrativa.

*Observação: Dois terços das crianças se manifestaram verbalmente para lembrar da história. Aquelas que vieram de um jardim-de-infância Waldorf mantiveram-se coerentes com o fio condutor das histórias e com as imagens narradas. Crianças que vieram de jardim-de-infância trouxeram, em suas falas, descrição de episódios que assistiram na televisão, confundindo-se com o conteúdo pedagógico.

No início do ano letivo a turma podia ser dividida entre as crianças que vieram de um jardim-de-infância Waldorf ou de um jardim-de-infância convencional, entre a facilidade ou dificuldade de re-acordar as imagens respectivamente e, inclusive, entre a capacidade de dar vida (formar) ou não às imagens. A facilidade era a fluidez com que os acontecimento imaginados eram expressados; era a nitidez com que os trechos das narrativas foram descritos outra vez; era a clareza e a coerência entre imagem representada, verbalizada e lembrada presentemente e a imagem literária preteritamente narrada. A dificuldade de re-acordar as imagens era o baú mental vazio,

ou a falta de referência para resgate do acontecimento específico, pontual, da imagem literária narrada; era a escolha da imagem alheia, da imagem reprodutora, em detrimento da imagem imaginada, onde a falta grave era a distorção e a desordem que a veracidade do fato e a representação do fenômeno sofreram ao imiscuírem-se imagens subprodutos do mercado de consumo midiático às imagens arquetípicas e primordiais do imaginário humano. A turma dividia-se entre imaginação autêntica e imaginação poluída, entre a fidelidade às imagens suscitadas no ambiente sócio-cultural escolar e a vulnerabilidade à invasão dos interesses espúrios do mercado da comunicação de massa banalizador das imagens.

As constatações acima eram simples, quem viera de um jardim-de-infância Waldorf tinha prontidão imaginativa, a história acontecia novamente nas palavras de um narrador de seis anos de idade, enquanto que quem viera de um jardim-de-infância convencional ou silenciava-se, ou trazia reminiscências dos filmes que assistira na TV, no cinema, misturando-as com a narrativa de fato. A qualidade da imagem narrada na sala de aula era dinâmica, respeitava a liberdade de cada um de imaginá-la como lhe cabia; o que se via, na percepção interna individual, era uma imaginação criadora, um rebento da sua individualidade; o estado anímico era ativo, estava mergulhado numa experiência estética vitalizada, espiritualizada. A qualidade da imagem proliferada na TV, no cinema, é estática, padronizada para todos; o que se vê é uma imagem pronta, acabada, o efeito sob os espectadores é uma imaginação reproduzida, uma cópia *ipsis imago*, o estado anímico é passivo.

Esta análise hermenêutica-fenomenológica sobre a manifestação da imaginação no espaço pedagógico Waldorf leva à consideração sobre a diferenciação entre uma cinemática heterônoma e uma cinemática autônoma suscitada a partir da imaginação na experiência estética pedagógica. Chegamos a isto por um profícuo apontamento de Bachelard (1990, p. 208) que ilumina o poder oculto da imaginação autêntica mostrando que a imagem dinâmica pura germinada está garantida de uma vivacidade que a imagem estática poluída não é detentora. “A imagem literária é mais viva do que qualquer desenho. Ela é mesmo movimento sem matéria. Aqui ela é movimento puro.” A isso acrescentamos que se a imagem literária for narrada com vivacidade genuína, ela é ainda mais viva que a imagem literária em si; a imagem narrada é a imagem literária num contexto solidário, num ambiente sócio-cultural com vínculos afetivos

estabelecidos e incorporados; a imagem narrada possui a presentificação pessoal do narrador, ela é a estrutura de uma pedagogia da presença, da presença de espírito. A percepção sobre a vivacidade da própria narração exige do narrador um processo simultâneo de aguçamento da sensibilidade e de auto-crítica moderada no sentido de captar como se dá, *in loco*, a receptividade da narrativa e da sua ação corretiva, se necessário. Incute uma intensificação de estar em si e uma ampliação de estar no outro, um mergulho ao encontro das forças do entusiasmo e uma leitura atenta às sutilezas expressadas nos olhares, feições, movimentos, fisionomias dos ouvintes ingênuos. A arte da fala requer que o narrador se torne a imagem porque as crianças querem ser a imagem.

Na cinemática autônoma existe a vida do gesto individual de imaginar, quem doou movimento às imagens foi o próprio ser, nesta imaginação viva – movimento é vida - é o ser quem vive. Na cinemática heterônoma prevalece a fossilização de um produto maquínico, o movimento é mecânico, tecnológico; o ser está estagnado, é o estímulo sensorial tecnologicado e artificializado que simula, dissimula a vida. Na cinemática autônoma a liberdade é o pressuposto da expressão de uma individualidade, a identidade com o produto imaginado é o alento de uma satisfação perene, retro-alimentadora, fonte de um entusiasmo com vibração personalizada. Na cinemática heterônoma o condicionamento é o pressuposto de uma expressão alheia, a identificação com o produto-imagem reproduzido é a desterritorialização do sujeito, o esvanecimento da referência humana para a formação de valores. Na cinemática autônoma há uma ecologia mental, a subjetividade humana está salvaguardada e protegida numa fase vulnerável da vida que é o prelúdio para uma futura imunidade mental e há também uma ecologia social, pois ela é fruto de uma interação, de uma reciprocidade imaginativa, de um ambiente fundamentalmente humano. A cinemática autônoma é um desabrochar do universo simbólico, Durand (1997, p. 31) enfatiza a “anterioridade tanto cronológica quanto ontológica do simbolismo sobre qualquer significância audiovisual” e acrescenta a importância da manifestação do simbólico a partir da narração, da locução:

O plano primitivo da expressão, de que o símbolo imaginário é a face psicológica, é o vínculo afetivo-representativo que liga um locutor e um alocutário e que os gramáticos chamam “o plano locutório” ou interjetivo, plano em que se situa – como a psicologia genética o confirma – a linguagem da criança. A evolução para o plano delocutório, quer dizer, para a expressão centrada sobre as percepções e as coisas, é muito mais tardia. É o plano locutório, plano do próprio

símbolo, que assegura uma certa universalidade nas intenções da linguagem de uma dada espécie, e que coloca a estruturação simbólica na raiz de qualquer pensamento (*id*, p.31).

O estímulo diário à recordação da imagem foi um processo homogeneizante ao longo do ano, não vamos falar de uma nivelção padronizada da atividade recordativa entre as crianças, nem de estudos específicos dos casos individuais, mas do desempenho coletivo, da capacidade grupal de resgatar a narrativa, de descrever e narrar autonomamente a história novamente; pois em poucos meses a diferenciação entre crianças oriundas de jardins-de-infância Waldorf e convencional foi intensamente atenuada. Ao menos no que se refere à atividade de re-apresentar as imagens, esta dicotomia Waldorf e não-Waldorf não perdurou muito tempo. O próprio processo pedagógico revelou-se como despoluidor das imagens alheias à atividade educativa. Num ponto, o ambiente de novidade era igual para todos, sala de aula nova, professor novo, colegas e amigos novos; a diferença estava no hábito de imaginar que é cultivado no jardim Waldorf, até mesmo como técnica pedagógica, apesar dos procedimentos pedagógicos Waldorf no jardim-de-infância, durante o primeiro setênio, serem bem diferentes aos aplicados durante do segundo setênio; o que permanece idêntico entre as duas fases é a cinemática autônoma da fantasia individual.

O ambiente sócio-cultural pedagógico revelou-se um formador dessa cinemática autônoma que, ao longo do ano, evoluiu numa escala ascendente. O grupo de alunos, como um todo, tornou-se capaz de expressar verbalmente narrativa na íntegra, inclusive descrevendo as recônditas minúcias da imagem e assumindo exatamente a mesma fala das personagens. Como prática diária, ficou evidente a evolução da qualidade e da quantidade das representações mentais verbalizadas no grupo todo, como uma acentuada evolução no poder de memória, inclusive na velocidade de acesso aos dados imagéticos.

O quinto momento da aula, quando a vontade é requisitada, também foi propício para se avaliar o processo imaginativo dos alunos. Neste trecho da aula, a narrativa podia ser registrada como texto, para fins de aprendizado da língua escrita, mas podia ser, também, registrada graficamente, ou dramatizada, esculpida. Os desenhos possibilitavam uma gama muito variada de interpretações, a partir de múltiplos dados como cores escolhidas, distribuição das mesmas (proporção, volume), traço, quais imagens e qual cena foram escolhidas. No mesmo sentido ascendente da

representação mental verbalizada, constatou-se a evolução da diversidade de imagens representadas. O início do ano letivo era marcado por queixas expressadas verbalmente, por parte de alguns, de não saber o quê desenhar da história, coincidindo com os mesmos que, durante a terceira etapa da aula, tinham dificuldade para relembrar a narrativa. O desenvolvimento da atividade de imaginar, diariamente cultivada, expressou-se na aquisição de fácil articulação das imagens representadas graficamente.

3.5 - Uma singularidade dos dados: as imagens de cunho moral - O Anjo Azul

Diário de campo

Categoria da análise de conteúdo: conteúdo ético do imaginário na experiência estética pedagógica

Datas: entre 21 de fevereiro de 2006 até 22 de março de 2006 observou-se, freqüentemente, troca de hostilidades entre os meninos da classe, principalmente no que se refere ao confronto mútuo com o corpo físico por meio dos membros, pés, pernas, mãos e braços. Como comportamento, eles imitavam as imagens de luta de super-heróis assistidas em desenhos animados e filmes de ação. Registrou-se a necessidade de intervenção pedagógica, por meio de imagens, para a mudança do quadro.

Data: 23 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: recordação da canção *O Martelo dos Anões* aprendida na aula anterior

8h15 – Afetivo-estético: narrativa da história *O Anjo Azul* para o ensino da letra 'U' e para atuar sobre a relação social dos meninos da turma.

8h30 – Volitivo: Escrita da letra 'M' e de palavras que iniciam com 'M' no caderno de letras.

9h10 – História: narrativa de *O Ganso de Ouro*, 1ª parte (GRIMM, 2000, p. 197-201).

Data: 24 de março de 2006.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Anjo Azul*.

8h15 – Afetivo-estético: aprendizado da canção *O Anjo Azul* (música e letra: Jonas Bach).

8h30 – Volitivo: representação gráfica da narrativa *O Anjo Azul*

9h10 – História: narrativa de *O Ganso de Ouro*, 2ª parte (GRIMM, 2000, p. 197-201).

Data: 27 de março de 2006.

8h00 - Cognitivo: recordação da canção *O Anjo Azul*.

8h15 – Afetivo-estético: dramatização, pelos alunos, da história *O Anjo Azul*. Observação: as crianças gostaram muito de dramatizar a narrativa, elas ficaram exaltadas, gritaram em sala de aula, algumas vezes a voz do professor não era ouvida devido à algazarra, não permaneceram sentadas na cadeira, riram muito e estiveram completamente envolvidas na atividade. A performance foi realizada três vezes, cada uma delas com um grupo diferente de criança, todos participaram, ora como atores, ora como espectadores, algumas das crianças atuaram em papéis diferentes que eram a mãe lobo, os filhotes de lobo, o Umberto, o anjo azul e os outros alunos da escola. As crianças perpassaram o momento da agressão física do garoto que foi simulado lentamente, o uivo de dor, o arrependimento, a redenção da ira da mãe lobo.

8h30 – Volitivo: escrita da letra 'U' e de palavras que iniciam com a letra 'U'.

9h10 – História: narrativa de *A Luz Azul* (GRIMM, 2000, p. 449-454).

Foi realizado em sala de aula uma atividade que tinha objetivos didáticos, de ensino e aprendizagem durante o processo de alfabetização na aula principal, e também objetivos morais, de intervenção e recondução no comportamento dos alunos. Vamos denominar esta atividade de Anjo Azul por ser o tema principal da narrativa explorada tanto para o ensino de uma letra quanto para os fins morais. Analisamos aqui o papel que a imagem exerceu sobre a representação moral, afetividade e vontade.

Primeiro descrevemos as circunstâncias que se apresentavam em sala de aula, a necessidade de uma intervenção educativa para o não prosseguimento das mesmas. Em seguida, analisaremos quais parâmetros foram estabelecidos como programa de ação, baseado em *quê*, *como*, *por quê*, etc. Para então chegarmos à procura das analogias, à busca do simbolismo, ao encontro com o surgimento da imagem propriamente dito e seu desdobramento posterior em uma história criada e desenvolvida com intencionalidade consciente, sua respectiva narração, imaginação, representação e dramatização. Além disso tudo, descreveremos a complexidade da abordagem por diversos canais pedagógicos, pois foi formada uma trama simultânea de influências para se chegar ao resultado almejado.

3.5.1 - Circunstâncias

No cotidiano escolar houve uma necessidade de intervenção educativa quanto ao problema de relacionamento entre os meninos, o clima de novidade do início do ano letivo já havia passado, agora eles mediam forças e provocavam-se mutuamente todos os dias, o resultado era a constante troca de hostilidades que culminavam em confronto corporal com prejuízos de ordem física e anímica. Não determinamos quem eram os lobos e quem eram os cordeiros, quem eram as vítimas e os algozes, eles trocavam de papéis todos os dias, e até no mesmo dia. A situação de brigas tinha uma escala evolucionária ascendente constatada com o passar das semanas, avisos, pedidos, conselhos e orientações para outras formas de conduta foram infrutíferas. Os meninos verbalizavam em seus jogos de luta expressões em que era possível identificar a fonte inspiradora para tais gestos bruscos, ofensivos e até mesmo agressivos. Eram crianças de seis anos de idade com a imagem do lutador de karatê, kung-fu, jiu-jitsu, elas mesmas citavam os estilos de luta e exibiam, à sua maneira, os ditos golpes. Vimos nestes fatos a imagem reproduzida, vivenciada em filmes, eles apenas estavam imitando as imagens que assistiram no passado. A hiper-realidade do simulacro midiático deseduca, é a força antagônica poluidora de um desenvolvimento anímico sadio.

A intervenção para este tipo de circunstância tinha que ser escolhida pelo professor. Havia diversos caminhos nessa situação. A coerção era um deles, imprime-se castigos ou outras formas de perda quando a conduta indesejável se apresenta novamente, o medo é a força imperante que opera invisivelmente para uma suposta conquista nas atitudes das crianças. Não foi esse o caminho escolhido. Tampouco ofereceu-se qualquer tipo de barganha, como prêmios para a conduta bem comportada, ou presentes materiais e psíquicos para os que se mantivessem dentro da norma, o que seria fazer uma “pedagogia do chocalatinho”. Nem apelou-se para discursos da razão para demonstrar por percursos lógicos que a direção daqueles atos era algo desastroso para o futuro de todos eles. A educação da Pedagogia Waldorf no segundo setênio é estética, pelo sentimento, e eu estava ali para concretizar estes ideais, com a intencionalidade bem definida e consciente.

Algumas asserções de Steiner (2004^a, p. 33) serviram-me de inspiração. “A criança quer ser a imagem.” Esta necessidade da criança de manter-se una, unificação de sujeito e objeto, unidade entre eu e mundo, entre a imagem e o ser que recebe a imagem, colocou-me no papel de criar uma história pedagógica que suscitasse as situações vividas em sala de aula, uma das imagens teria que conter o uso dos membros para ferir o outro, esta era a situação real. Levei em conta que a criança quer ser toda e qualquer imagem que eu trouxesse em sala de aula. Outra fonte de inspiração foi o seguinte trecho de uma palestra:

[...] eduquem a moral efetivamente, tão eficientemente quanto puderem e com imensa vitalidade interior – nunca com lassidão. Com vitalidade interior inventam-se histórias, nas quais os atos que a criança comete são levados ao absurdo. [...] Teremos de nos identificar totalmente com o caso específico e inventar lendas e contos, nos quais tais coisas sejam levadas ao absurdo (STEINER, 2005^b, p. 53).

Estávamos na primeira época de letras, início da alfabetização na Pedagogia Waldorf. Já trabalhávamos com uma história guia, que servia de fio condutor para a narrativas de cada letra, a cada dia era contada uma etapa da grande história. A alfabetização Waldorf apresenta as consoantes primeiramente como imagens da natureza, da vida, e as vogais como representantes dos sentimentos, as narrativas são recursos para a representação destas imagens e sentimentos. Decidi contar dentro da história da matéria, no quarto momento da aula principal, no “sentir”, uma etapa que contivesse as situações constatadas em sala de aula levadas ao absurdo; para não ocorrer o risco de desvios de interpretações na narrativa criada, a história, que contava com crianças, estreou um capítulo dentro de uma escola, agora trabalhávamos em duas escolas, a escola onírica e a escola vivida. O “sentir” da aula é o momento da apresentação da matéria, a história de cunho moral foi inserida na narrativa que ensinava também a letra ‘U’, escolhi esta letra para explorar o universo sentimental que esta vogal expressa. Nos sentimentos de dor, de retraimento, de reprovação (a vaia), vivemos o som do U. De acordo com Baur, a obscuridade do som U também inclui o florescimento da espiritualidade, da esperança. “E se todas as vogais contribui para a encarnação do anímico-espiritual, através do U isso ocorre de maneira mais profunda e completa” (BAUR, 1992, p. 180).

O mote central da narrativa era pedagógico, ensinar a letra U, concomitante à esta meta, inseri objetivos morais por meio de imagens. Criei personagens vinculados à

sonoridade e situações que suscitassem o sentimento desta sonoridade. De forma sucinta, a história era assim:

“Numa escola onde estudavam diversas crianças, um menino chamado Umberto exagerava na utilização de suas pernas para agredir os colegas, sem parar apesar do pedido das professoras e do constrangimento aos colegas. Na volta para a casa, que era feita a pé, margeando um imenso bosque, Umberto encontrou alguns filhotes de lobo que por ali estavam perdidos. Como de costume, logo os chutou, ferindo-os profundamente. A mãe lobo recolhe seus filhotes para a caverna onde viviam e ela passa a noite uivando pela dor de ver seus rebentos machucados. Na manhã seguinte, a mãe lobo espera por Umberto no caminho que o levaria até a escola. Ela o ataca e devora uma de suas pernas. O garoto, além de se tornar perneteta, assiste a um urubu consumindo a perna amputada. O cotidiano escolar do Umberto muda completamente, não pode mais jogar bola nem participar de qualquer jogo porque anda de muletas. A mãe lobo, sem saber distinguir qual criança atacou seus filhotes, havia decidido vingar sua dor a cada criança que por ali passasse. Umberto sabendo disso, ora ao Anjo Azul para que este fosse intervir com a mãe lobo. O Anjo Azul vai até a caverna e transforma o ódio da mãe lobo em paz e tranqüilidade, as outras crianças não corriam mais o risco de serem atacadas.”

A imagem da violência, tão banalizada nos meios de comunicação, era uma imagem reproduzida no comportamento dos meus alunos. Não deixei de refletir que as imagens que eu apresentaria a eles se confrontariam com esta bagagem que eles já carregavam, esta é a realidade da educação contemporânea, na pós-modernidade do século XXI, a escola está inserida num contexto cultural onde predomina o dilúvio de imagens que poluem o ambiente psíquico dos alunos, e os professores têm o trabalho da desintoxicação. Assim, coloquei-me à busca de analogias para as circunstâncias que testemunhei. O primeiro ponto que levei em conta é que a hiper-realidade das mídias possuem um passo em falso, a unilateralidade ou a unidimensionalidade da violência é que deturpa a realidade global e integral do fenômeno. Em geral, a imagem da violência é transmitida parcialmente, fragmentada, somente sob o ponto de vista do agressor, do vencedor; onde existe agressor, há agredido, e neste último há dor, sofrimento, humilhação, prejuízo, perdas. A dicotomia mocinho-bandido, iconizada nos antigos filmes de faroeste, persiste, criando a eterna posição de que todos podem

julgar-se “mocinhos” e justificar seus atos, afinal bandido “não sente dor” (pelo menos nos filmes eu nunca vi!). A história que eu iria criar precisava contrabalançar esta unilateralidade, ela tem agressor, e tem toda a narração da vivência do agredido também; procurei que fosse uma narrativa integral, que apresentasse o fenômeno em seu todo. Em quantos de nós não vive um lobo, o instinto que quer vingar, revidar suas perdas. Usei os filhotes de lobo como metáfora para as contínuas reclamações que chegavam dos alunos até a mim: “Professor, fulana pegou meu lápis!” “Profe, fulano puxou minha camisa.” O lápis, a camisa, todos os objetos são nossas posses, os filhotes da mãe lobo são sua posse, o que fazemos com os outros quando eles prejudicam nosso sentimento em relação ao que nos pertence? Os filhotes permanecem passivos na narrativa, tal como os objetos de nossas posses, eles são o estopim. A mãe lobo é ativa, ela chora as dores, planeja o revide, encrusta-se no fundo da caverna escura, recebe a luz, redime-se. O instinto enquanto no inconsciente total vive sua plena força, a luz é o símbolo da consciência, da superação, da transformação. Não quisemos estabelecer um paralelo entre a caverna e a pré-história humana, no sentido de ser o lar da barbárie:

Em todo caso, as razões utilitárias, tantas vezes alegadas como indiscutíveis, não são suficientes para que se compreenda o papel das grutas e das cavernas na pré-história. A gruta permanece um lugar mágico, e não é de admirar que continue sendo um arquétipo atuante no inconsciente de todos os homens (BACHELARD, 1990, p. 155).

Descrevemos abaixo as diversas etapas de trabalho com esta narrativa, o primeiro dia para a narração; o segundo para a recordação, aprendizado de uma canção da história e representação gráfica da mesma; o terceiro dia para a recordação da canção aprendida no segundo dia, para a dramatização da história e para a apresentação da letra U vinculada à sonoridade presente na narrativa e na canção. Como é de praxe na metodologia Waldorf, esta história foi narrada no primeiro dia durante o “sentir” da aula, no “pensar” e no “agir”, terceiro e quinto momentos respectivamente, o tema era outra letra, do dia anterior. As imagens foram ouvidas, criadas no ambiente psíquico de cada um através da atividade autônoma de suas imaginações, era imagem criadora, bem diferente da imagem absorvida na mídia, que já vem pronta, imagem reprodutora. No dia seguinte, a história foi recordada no terceiro momento. As imagens criadas em cada universo individual eram recontadas pelos

alunos, cada um narrava o trecho que mais lhe marcou, que mais estava presente em suas representações mentais, o momento era o da imagem representada, que teve força para se tornar memória, teve poder para fixar-se, pois não esvaneceu no esquecimento. Para o “sentir” deste segundo dia - o quarto momento era quando trazíamos algo novo - compus uma canção pentatônica sobre o Anjo Azul:

*O Anjo Azul
Com sua luz
Ao bom caminho
Ele conduz*

*A gruta funda
E escura
Torna-se alva
E muito pura*

Neste “sentir” do segundo dia o supra-sumo da história reaparece de outra forma, agora ele é um verso com melodia cantada e com gestos. O verso explora a sonoridade do U, foi cantado em atmosfera de quinta. As imagens carregam a metáfora da essência da história, a transformação. O professor apresentava primeiramente a canção sozinho, em seguida, as crianças repetiam no mínimo três vezes. Ao mesmo tempo em que o verso era cantado, possuía um gesto expressivo com os membros superiores. “O Anjo Azul” era representado com os braços abertos, em forma de asa, “Com sua luz” era representado com a união das duas mãos em forma de concha no centro do corpo, entre o peito e o ventre, durante “Ao bom caminho” os braços eram erguidos acima da cabeça, paralelos ao corpo, gesto típico da eurtmia criada por Steiner, e durante “Ele conduz” os braços mantinham-se em paralelo entre si, mas apontavam a direção frontal na altura do peito de quem se expressava.

Durante o “agir” do segundo dia, eles fizeram uma representação gráfica da história. As imagens foram materializadas e expressadas graficamente neste momento, o aluno era livre, ele selecionava dentre tudo o que criou em seu íntimo e transmitia ao papel em branco, a imagem criada, imaginada, tornava-se imagem registrada, cores sobre o papel. No terceiro dia, no “pensar” da aula, a canção aprendida no segundo dia foi lembrada, os gestos refeitos da mesma maneira, como eles já conheciam, tudo

fluiu com muito mais facilidade. A história foi dramatizada no “sentir” da aula, em frente ao quadro negro, repetidas vezes à pedido dos alunos mesmos, os papéis foram trocados, respeitei o anseio deles mesmos por um personagem, quiseram ser o urubu, o Umberto, a mãe lobo, os filhotes. As imagens viveram até chegar ao corpo, eles simularam os chutes, a agressão, a dor, o uivo, a vingança, o andar perneteta, o poder do Anjo com sua luz transformadora, a redenção, a calma. No “agir” da aula trabalhamos finalmente a letra U.

3.5.2 – O simbólico no imaginário do Anjo Azul

A mãe lobo é o ponto de retomada da escalada de ações, o revide e a devoluta da agressão dependem totalmente dela, na sua dor todos os outros são o inimigo, a lei de Talião está oculta aqui também. As figuras de animais são a imagem do instinto humano, simbolizam nossa natureza de sobrevivência, de luta, de sedes e fomes. A mãe lobo busca proteção, vai se esconder na escuridão de uma caverna, “a gruta é um refúgio no qual se sonha sem cessar. Ela confere um sentido imediato ao sonho de um repouso protegido, de um repouso tranqüilo” (BACHELARD, 1990, p. 143). A esperança de superação e rompimento do círculo vicioso concentrou-se sobre a mãe lobo, ou subitamente passaria de protagonista à antagonista. A noite tinha tranqüilidade garantida, a vingança era para a vigília do dia; lá de dentro ela observava o mundo sem ser vista, apenas seu uivo - que tanto era de dor como de medo – ecoava caverna afora, pois a gruta não possui porta. “Não nos apressemos em imaginar que à noite fecha-se a entrada da gruta com um pedra para dormir em paz. A dialética do refúgio e do medo tem necessidade de abertura. Queremos estar protegidos, mas não queremos estar fechados” (*id*, p. 143).

No isolamento da escuridão o U profundo que brotava com vigor e projetava-se externamente era a manifestação do som interior, da vibração íntima do ser ferido, agredido. A obscuridade da noite é a dor que nos faz retrair – quando muito forte, escurece nossa vista. O U profundo era o som do silêncio que reinava na gruta, mas que se fazia perceber no estremecimento da alma. “O ouvido é então o sentido da noite, e sobretudo o sentido da mais sensível das noites: a noite subterrânea, noite

murada, noite de profundidade, noite da morte. A partir do momento em se está só na gruta obscura, ouve-se o verdadeiro silêncio” (*id*, p.149).

Três elementos imagéticos vem unir-se num mesmo sentido nesta história: a gruta, a imagem do som U, a luz azul do anjo, todos apontam para o profundo e obscuro. A intenção era levar a questão da agressão realmente a fundo, a vingança é o lado obscuro da vida porque no seu auge almeja a morte, no seu descontrole quer destruir. A gruta é obscura, como vimos acima. A sonoridade do U é a mais fechada das vogais, a obscuridade configura-se, além do aspecto sonoro, até na fisionomia labial e bucal, os lábios fecham-se em bico, “a entrada da caverna”; é também a mais profunda das vogais. A luz do anjo é outra imagem, até na força de redenção angélica o caráter de obscuro é emprestado pela imagem do azul, a profundidade é expressada pelo afastamento que o azul proporciona, “o azul sempre implica algo escuro” (GOETHE, 1993, p. 143). Então, o móbil vingativo é de natureza obscura e profunda, está simbolizadas na gruta, no U, no azul.

Basta avaliar bem essa dupla perspectiva de profundidade da gruta oculta atrás da moita de lianas e heras, mascarada por cravos selvagens e lembranças longínquas de uma infância mágica, e se compreenderá que a gruta é verdadeiramente a paisagem em profundidade, a profundidade indispensável a uma paisagem romântica (BACHELARD, 1990, p. 155).

A noite com juras de vingança é inquieta, prepara no inconsciente a barbaridade para a vigília, mas é envolta na recordação nostálgica da vida em paz, a relação terna prevalece sobre as hostilidades. A transformação ocorre com o poder do azul, o ser azulado empresta uma possibilidade positiva do ser da cor azul que vem proporcionar “um sentimento de inquietação, ternura e nostalgia” (GOETHE, 1993, p. 142). O que mostrava ser o antro do terror, o barril onde fermentavam todos os desejos negativos, exhibe sua ambivalência entre a morte e a vida. Foi benéfico entrar na gruta, que veio preencher-se de pureza, ela é agora casa, laço afetivo para o mundo.

Uma classificação das grutas acentuadas pela imaginação em grutas de pavor e em grutas de maravilhamento proporcionaria uma dialética suficiente para evidenciar a ambivalência de qualquer imagem do mundo subterrâneo. Já ao limiar podemos sentir uma síntese de pavor e maravilhamento, um desejo de entrar e um medo de entrar. É aqui que o limiar adquire seus valores de decisão grave (BACHELARD, 1990, p. 153-154).

3.5.3 – Procedimentos pedagógicos complementares

A aula principal terminava todos os dias com uma história. No primeiro ano vivenciamos os contos de fadas, escolhi o conto *A Luz Azul*, dos Irmãos Grimm (2000, p. 449-454), para o sexto momento do segundo dia. Dentre as diversas imagens da narrativa, o mote central é o poder de transformação da luz azul que salvava o soldado de todos os perigos e enrascadas, que tornava possível seus desejos.

Síntese do conto A Luz Azul

Um soldado é abandonado por seu rei e vê-se sem rumo e sem sustento. Caminha por uma floresta onde encontra a casa de uma bruxa, lá pede abrigo em troca de trabalho durante três dias; no último, o trabalho requisitado era buscar uma luz azul que encontrava-se no fundo de um poço. O soldado busca a luz azul, mas não entrega-a à bruxa; preso no fundo do poço, ele acende seu cachimbo e solta a fumaça na luz azul; aparece um anão preto que realiza seus desejos. O soldado resgata tesouros nas galerias profundas do poço e consegue, com a ajuda do anão, sair do poço. O anão leva a bruxa para o enforcamento e o soldado vai hospedar-se em um hotel. No quarto do hotel, acende novamente o cachimbo e exige do anão a presença da princesa, filha do rei que o abandonou enquanto servia as armas. A princesa foi levada pelo anão ao quarto de hotel durante três noites. O soldado fazia da princesa uma escrava, ela contava a experiência ao seu pai, o rei, como se fosse um sonho e este pedia-lhe que deixasse pistas de onde esteve. Na primeira tentativa a princesa, ao ser retirada do castelo, deixou um rastro de ervilhas pelo caminho, mas o anão, que de tudo sabia, entrevistou espalhando ervilhas por toda a cidade desfazendo o caminho. Na segunda tentativa a princesa deixa seus sapatos vermelhos no quarto do hotel, o anão não consegue ajudar e o rei manda seus súditos buscarem o raptor. O soldado é preso, julgado e condenado à morte. Diante da forca, ele acende o cachimbo e solta a fumaça na luz azul, novamente o anão aparece e é requisitado a dar uma sova no juiz e no rei. O rei abdica do seu trono e concede seu reino e filha às mãos do soldado.

Como as circunstâncias que levaram-me a criar a narrativa do *Anjo Azul* eram um clima agitado, escolhi a cor azul como imagem de “pano de fundo” da história devido ao teor de repouso da cor (GOETHE, 1993, p. 143). Tanto na história matéria, com cunho moral, como no conto de fada, a cor predominante nas imagens foi o azul. A luz azul tranqüiliza o soldado quando este está no fundo do poço achando que é o último dos seus momentos e lhe traz um anãozinho. Este tema foi aproveitado nas aulas avulsas, após o recreio, para a técnica de aquarela e giz de cera, onde foi explorada experiência estética com a cor azul, tendo como base o fio condutor da história *A Luz Azul*. Os trabalhos em papel A3 e A4, respectivamente, foram fixados nas paredes da sala que ficou preenchida pelo tom azul.

If a whole class shows signs of being out of balance, such as being noticeably uncontrolled, or painfully lazy, or timid, the teacher can make use of colour exercises to work on the whole group. On one occasion the group may, for example, do an exercise with only one colour. If they have been told the story of *The Blue Light* this can be linked onto, and on painting day all the children paint with blue only. It will be seen that, while they are painting, it becomes so quiet in the classroom that eventually even the children themselves notice it. (JÜNEMANN & WEITMANN, 1994, p.36)

3.5.4 – O efeito moral da imagens

Os alunos mudaram completamente de comportamento, isto foi evidente a partir do segundo dia onde as ocorrências de agressão diminuíram drasticamente. Atenuou ainda mais no terceiro dia, depois da dramatização da história no segundo dia.

Não tínhamos feito uma expectativa tão grande, não sabíamos que a experiência pedagógica podia chegar até este ponto, foi com uma certa surpresa que passamos a recebê-los bem mais calmos do que na semana anterior, e este padrão fixou-se; não eliminou, é claro, os momentos de conflito, estes fazem parte de toda interação humana, porém, saímos do estado alvoroçado e confuso para uma forma bem mais harmoniosa, entramos em outro padrão. A imagem reprodutora, oriunda da mídia, confrontou-se com a imagem imaginada, criadora. O vigor desta última prevaleceu, o vínculo pessoal e humano proporcionado na sala de aula falou mais alto que a impessoalidade dos meios de comunicação. A imagem que teve em sua fonte um elo afetivo emprestou o calor para sua germinação na alma infantil, enquanto que a frieza da imagem reproduzida tecnologicamente é apenas estímulo sensorial. Não foi a vitória final, a batalha foi vivida todos os dias, em outros momentos vieram outras representações televisivas, e novamente nos colocamos no encaixo da esperança humana de reeducar o imaginário das crianças. O trabalho com a imagem na Pedagogia Waldorf ofereceu a opção da imagem vivificada, vitalizada numa relação espiritualizada, era coração com coração, aqui está o poder onde a mídia não atinge.

Não faltaram oportunidades para que o mesmo processo negativo de comportamento retomasse seu curso, porém, o estado psíquico diante do ato estava alterado, foi pelo sentimento transformado que os meninos optaram por uma conduta pacífica, principalmente o sentimento de vergonha, eles passaram a conhecer as implicações da imagem do chute, podiam antever os desdobramentos de tal ato. Cabe

salientar aqui que as imagens tornadas moral, transcorridas no trabalho pedagógico, não tinham caráter cirúrgico, de extirpar a raiz das circunstâncias indesejadas, mas tinham o papel de atenuantes do quadro comportamental, de transcendência sobre círculos viciosos, de metamorfose de padrões arcaicos, de transformação de valores arraigados na cultura humana.

3.5.5 – A reincidência metamorfoseada

Na semana seguinte ao processo da imagem azul, realmente não nos deparamos mais com o quadro comportamental que suscitou todo um movimento pedagógico para sua resolução; porém, o que era confronto físico, reaparecera como agressão verbal, na essência, os motivos eram os mesmos: as provocações infantis comuns entre os meninos; a diferença residia na reação que passou a ser um “chute verbal”, ou seja, o clima de hostilidades continuava sob outra manifestação. Preparamos, então, para as aulas seguintes outro universo imagético que também obteve resultados como imagem moral, imagens que se tornaram atitudes. Repetimos a intenção em dose dupla, como no procedimento anteriormente descrito, por meio de uma história matéria e de um conto de fadas.

A imaginação que narra deve pensar em tudo. Deve ser divertida e séria, deve ser racional e sonhadora; cumpre-lhe despertar o interesse sentimental e o espírito crítico. O melhor conto é aquele que sabe atingir os limites da credulidade. Mas para traçar as fronteiras da credulidade, é raro que se estude, em todos os seus aspectos, a vontade de fazer acreditar. Em particular, negligencia-se o que chamaremos de provas oníricas, subestima-se o que é oniricamente possível sem ser realmente possível. Em suma, os realistas relacionam tudo com a experiência dos dias, esquecendo a experiência das noites. Para eles a vida noturna é sempre um resíduo, uma seqüela da vida acordada. Propomos recolocar as imagens na dupla perspectiva dos sonhos e dos pensamentos (BACHELARD, 1990, p. 101).

3.5.6 - Síntese da discussão sobre o estudo de caso

Em suma, o exemplo do Anjo Azul serviu como referência e base para outras medidas educativas tomadas em sala de aula. Com o caráter moral da imagem, ou seja, sua incorporação e transmutação em atitudes e ações, outras metas educativas

puderam explorar a amplitude de influência da imagem sobre o universo infantil. Até porque levamos em consideração que o mundo midiático alimenta a infância com um certo padrão de imagens, daí a preocupação com o papel da escola em nutrir também a infância com imagens num outro patamar qualitativo. Aqui as circunstâncias da comunicação pessoal auferem vantagens sobre a comunicação impessoal dos meios de comunicação, porque este último, em seu poder de simulacro da realidade, apóia-se na tecnologia avançada para manifestar sua persuasão; e o primeiro torna-se fecundo a partir do que somente a interação humana pode oferecer, o vínculo afetivo, a atividade imaginante conjunta e solidária, o espaço para manifestação da individualidade a partir da imaginação livre, sem o tolhimento dos padrões incutidos de fora.

Assim, as questões da educação ecológica em relação ao ambiente natural, ao espaço social e à individualidade foram tratadas com imagens, por todos os meios estéticos que a Pedagogia Waldorf amplamente oferece. Na história do Anjo Azul a relação entre ser humano e natureza (reino animal) é a base metafórica para a relação do ser humano e seu semelhante, como um amálgama entre educação ecológica ambiental e social. As imagens da narrativa suscitaram transformações nos padrões de comportamento individuais, atuaram como educação ecológica individual, da subjetividade. Não podemos pontuar com exclusividade qual elemento deste estudo de caso agiu preponderantemente no efeito salutar sobre o comportamento das crianças, pois foram explorados múltiplos fatores para se atingir os objetivos educativos. As imagens transcorridas na narrativa trabalharam em conjunto, foi no entrelaçamento delas que o todo da narrativa se expressou e se fez profícuo. Os sentimentos de dor, vergonha, arrependimento, raiva foram explorados na imagem narrada, na palavra recitada poeticamente, no drama que materializou a ação sob forma lúdica, no canto que entoou a melodia dos versos, na cor como imagem de pano de fundo da história, nas representações gráficas. Ou seja, é sob o ponto da complexidade que vemos os efeitos, as conseqüências deste procedimento pedagógico. Vale lembrar ainda que o caso foi criação do professor para aquela classe. Não se trabalhou com esquemas pré-estabelecidos, padrões de imagens para determinadas ações pedagógicas, formatos de aula. Pelo contrário, a narrativa foi criada a partir da necessidade daquele grupo de alunos, dentro das circunstâncias encontradas em sala de aula e descritas acima. Este era um dos ideais de Steiner, que o professor encontrasse em sua fantasia a fonte de

inspiração que suscitasse sua atividade imaginante, para dela extrair as imagens que atuariam sobre o universo psíquico dos alunos. E foi assim que surgiu o caso do Anjo Azul, a partir deste ideal da Pedagogia Waldorf.

3.6 – A relação afetiva com o imaginário na práxis Waldorf

Sob o ponto de vista da preferência, da relação das crianças com as imagens, no cotidiano escolar foram reiterados os pedidos para se ouvir as narrativas dos contos de fadas autênticos. Dentre todas as vivências e experiências estéticas proporcionadas no ambiente de sala de aula, a narrativa dos contos foi uma das mais solicitadas novamente, diversas vezes, pelos alunos; eles queriam revivê-las, re-imaginá-las, experimentar repetidamente as mesmas cenas. No fundo, sob a manifestação espontânea, as histórias-matéria foram preteridas em relação aos contos. O mais surpreendente, talvez, é também a questão da recordação, pois no final do primeiro ano letivo éramos solicitados a contar narrativas que foram imaginadas no início do ano. É a constatação da impregnação da imagem do conto, a lembrança do que foi sentido quando se imaginou, a perenidade da imaginação original, o marcante e *sui generis* estado estético suscitado nos contos. Podemos, então, diferenciar o efeito da imagem que se origina numa imaginação para a história-matéria, com intencionalidade voltada aos interesses objetivos dos conteúdos pedagógicos ou aos interesses de cunho educativos (terapêuticos, morais, éticos), com o efeito da imagem que se origina numa imaginação humana primordial, com intencionalidade unicamente arquetípica, voltada aos princípios universais da vida. Na primeira, a imagem tem conseqüência prática, bem concreta, está diretamente relacionada às tarefas do dia-a-dia; na segunda, a conseqüência da imagem não é tão palpável, não poderíamos afirmar exatamente no que resultou concretamente a imaginação, a não ser o fato da vontade manifestada de se experimentá-la novamente. Estamos olhando sob o ponto de vista da relação afetiva entre os dois tipos de imaginação, questionando o isotopismo e o isomorfismo da imagem.

Refletindo sobre o porquê dessa diferenciação, sobre o quê motiva essa preferência, podemos evidenciar outro elemento além da polaridade entre a imaginação

primordial e eventual, arquetípica e prática, e seus efeitos sutis ou concretos, para o devaneio ou para a atividade, respectivamente. Se não analisarmos a diferença sobre o produto, sobre o quê foi narrado, se história-matéria ou conto original, se imaginação pós-moderna ou imaginação arcaica, pontual ou ampla, mas sobre como a imaginação foi narrada, obtemos outras reflexões a respeito. A evidência recai sobre a relação afetiva das crianças com os contos, o prazer do estado estético era requisitado ao sexto momento da aula e os procedimentos didáticos para a exposição da imagem, entre o quarto e sexto momento da aula, são bem diferentes. A quarta etapa era o “sentir” da aula (afetivo-estético), ela transcorria sem cortes entre o “pensar” (cognitivo) e o “querer” (volitivo), praticamente era uma continuação do mesmo clima, apenas em outro foco; a sexta etapa era a história anímica, ela acontecia dentro de um rito.

Estamos relacionando a diferença entre o sabor do vinho experimentado numa taça de cristal, num aconchegante ambiente, tanto no sentido visual, luminoso, quanto no sonoro, e o sabor do mesmo vinho sorvido no gargalo da garrafa, em meio aos burburinhos do mercado. No sexto momento da aula as imagens são “servidas” numa bela “taça de cristal”, o sabor da imagem não é o mesmo comparado ao quarto momento.

Não estamos nos importando, agora, com o quê foi contado, mas como foi contado. Na hora da narrativa dos contos existia um rito, um procedimento que foi repetido em todas as aulas durante o ano inteiro. Apagávamos as luzes e fechávamos as cortinas, imaginava-se melhor quando externamente havia penumbra, quando os estímulos sensoriais externos diminuíam, a atividade anímica se elevava. Acendíamos uma vela, havia um foco de atenção no ambiente da sala, a chama, o ponto era o fogo; em geral, o grupo voltava seu olhar para quem ia acender a vela, o professor escolhia uma criança, elas esperavam para ver quem iria ser escolhida, em geral, a turma silenciava-se aqui espontaneamente. Percutíamos um sino três vezes, como um portal que se abre para algo muito especial que vai surgir, normalmente os alunos já se encontravam prontos para ouvir, ninguém estava se remexendo na carteira, ou falando, ou olhando para os lados, o corpo encontrava-se parado, o olhar fixo no professor e a escuta pronta para acolher o que iria surgir. Tocávamos numa flauta, ou numa zamponha, ou numa harmônica, melodias pentatônicas sob a atmosfera das quintas, às vezes improvisada; na fisionomia víamos sorrisos, deleite, relaxamento, bocejos,

calmaria. Então surgia a primeira imagem do conto que, para ser materializada em sala, podia ser até sussurrada, tal era a prontidão, a concentração e o silêncio para se mergulhar no mundo da imaginação. Em cada cena que surgia, praticamente não havia dispersões, eles viviam intensamente este momento, estavam plenamente integrados na cena narrada. Depois da última imagem, mais uma vivência musical instrumental como desfecho, como etapa digestiva dos produtos da imaginação, aquele tempo necessário para se usufruir mais um pouco do estado estético. Apagávamos a vela: hora do lanche.

Durante a história-matéria, o clima era outro, a sala estava bem iluminada, a narrativa costumava sofrer interrupções porque os gracejos eram comuns, eles falavam ao mesmo tempo em que transcorria a narrativa, faziam comentários entre si, distraíam-se, olhavam para fora da janela, queriam brincar com o giz de cera, com o fio de lã. A conquista da atenção, por parte do professor, era mais laboriosa, exigia a arte de se fazer mais interessante, e isto não era tão fácil assim. As imagens vertidas neste momento da aula eram lembradas quando solicitadas, ou seja, mesmo num clima de leve balbúrdia, elas aconteciam no interno de cada um. Mas as imagens narradas no sexto momento não precisavam ser requisitadas, brotavam espontaneamente; os alunos queriam vê-las presentes novamente.

Dentre todos os contos de fadas narrados durante o primeiro ano letivo, três foram requisitados com certa insistência, inclusive nos últimos dias de aula: *Rapunzel* (GRIMM, 2000, p. 322-326), *Os Músicos de Bremen* (GRIMM, 2000, p. 176-178) e *Rumpelstinksin* (GRIMM, 2000, p. 338-341). A questão crucial era saber o porquê da preferência tão pontual, tão determinada sobre estes três contos. Qualquer observador poderia, neste ponto, enveredar por diversos caminhos hermenêuticos sobre o imaginário destas narrativas, comparando-as aos outros temas. Porém, mais uma vez, vamos focalizar no processo, em como foi narrado, e não no produto, no quê foi narrado, só que, desta vez, estamos comparando os contos com eles mesmos. A prática de preparar a aula Waldorf consiste do professor ler e reler as histórias anímicas até que as decore, até que o fluxo de imagens torne-se ininterrupto, até que ele mesmo possa contá-la a partir da imaginação que surge do seu universo interno, é uma prática de percepção interna constante. Muitas vezes, um conto narrado hoje foi preparado no dia anterior, se foram narrados X contos, não era possível tê-los decorado previamente

antes do início das aulas. A diferença elementar entre os três contos citados e os demais reside no fato que eu já havia narrado cada um deles diversas vezes há um bom tempo no contexto familiar. Foram tantas as repetições que o conto torna-se uma propriedade anímica, ele permanece conosco onde quer que estejamos, pronto para ser narrado a qualquer instante, basta começar, um fio condutor das imagens, o fio narrativo é cristalino quando a imaginação do conto tornou-se uma propriedade do ser. Cada imagem recebeu um tratamento intenso, na reiteração cada uma recebeu o vigor da renovação, conta-se a mesma narrativa, as mesmas imagens, mas não exatamente da mesma forma. A força que as imagens ganharam com o trabalho da re-imaginação obteve reflexo na resposta afetiva dos ouvintes, o quanto estava vivo no narrador refletiu-se na vivacidade de quem as escutou, o conto que é uma propriedade anímica do narrador tem outro sabor para quem o recebe, a potência que jaz no primeiro repercute no segundo. A intensidade da relação intra-afetiva do narrador com a imagem reflete-se na relação intra-afetiva do ouvinte com a mesma. Uma afirmação dessas só faz aumentar, ainda mais, o senso de responsabilidade do professor. Como a prática do professor Waldorf é um constante lidar com o imaginário, há sempre uma resposta dos alunos sobre as imagens que esvaneceram ou floresceram, que silenciaram-se ou vibraram no íntimo, que apagaram-se ou brilharam. A relação individual com a imagem é multiplicada, compartilhada.

Diário de campo

Categoria da análise de conteúdo: a relação afetiva com o imaginário

Data: 17 de novembro de 2006

9h10h - História: narração do conto de fadas *Os Três Artesãos* (GRIMM, 2006, p. 288-291)

Data: 02 de maio de 2007

* Observação: alguns alunos requisitaram espontaneamente a narração do conto *Os Três Artesãos*. Eles conseguiram descrever boa parte das cenas da narrativa e, inclusive, reproduziram exatamente as falas das personagens.

Data: 04 de maio de 2007

9h10h - História: narração do conto de fadas *Os Três Artesãos* (GRIMM, 2006, p. 288-291)

* Observação: a narrativa do conto acima, mesmo já sendo conhecida pela maioria do grupo, foi

recepcionada com muita alegria, inclusive com gargalhadas durante a narração.

A relação com o imaginário e os sujeitos do grupo pesquisado deve levar em conta, também, o fator do tempo que implica em transformações pelas quais as crianças passam com o processo de maturidade e a mudança curricular. Pois, no segundo ano do ensino fundamental, as narrativas de contos de fadas são reduzidas e dão lugar às fábulas e lendas de santos. Os contos requisitados até o fim do primeiro ano (*Rapunzel, Os Músicos de Bremen e Rumpelstinksin*), não foram recordados pelos alunos durante o primeiro semestre do segundo, não pelo menos de forma espontânea e na frente do professor. Porém, outros contos de fadas, narrados no primeiro ano, conquistaram uma nostalgia imaginativa nos alunos. O conto *Os Três Artesãos*, que fora narrado apenas uma vez durante o primeiro ano, foi solicitado por parte dos alunos praticamente seis meses depois. As imagens imaginadas ficam latentes no universo íntimo do ser humano e, como neste caso, suscitam a vontade de serem novamente experimentadas, no sentido de revividas internamente.

Para Steiner, os contos de fadas não possuem valor de cultura autóctone, pelo contrário, o imaginário presente nestas narrativas são de cunho universal, pois sua origem remonta ao período de consciência atávica da humanidade. O que chegou até nós é o registro de uma tradição oral. Nas escolas Waldorf, os contos de fadas são amplamente narrados durante o primeiro setênio e o primeiro ano do ensino fundamental. Os temas não são necessariamente dos Irmãos Grimm, as etnias, em geral, possuem exemplos desse gênero em seu repertório de narrativas.

Existia um procedimento em sala, bem no fim da manhã, como encerramento do dia escolar. Cada aluno era chamado a revelar sua “pepita de ouro”, podia escolher, dentre tudo o que vivenciou, aquilo que mais gostou. Era uma forma do docente saber, cotidianamente, qual a imagem eleita por cada um, qual momento estético foi mais marcante. Dentre as “pepitas de ouro” escolhidas haviam a narrativa toda, uma cena, uma imagem ou uma vivência na aula principal, recreio ou aulas avulsas. Um exemplo pode esclarecer melhor: durante o preparo para a narrativa do conto *O Pastor e a Flor* (GRIMM, 2006, p. 58-61), a cena em que a bruxa vai apanhar a flor que estava bem no meio do arbusto repleto de espinhos, quando o músico começa a tocar uma melodia

mágica que a faz dançar, e nos movimentos da dança ela vai se ferindo nos espinhos, até derramar tanto sangue e esvaziar-se, murchando no chão como um balão furado, foi extremamente marcante enquanto leitor. No dia seguinte, como narrador, inevitavelmente este mesmo trecho foi descrito com mais dramaticidade, a vivacidade dos gestos externos eram um reflexo da afetividade interna; resultado: unanimidade da “pepita de ouro”, a cena foi escolhida por todos. Dificilmente algo que amamos com autenticidade deixa de contagiar o ambiente. Este foi apenas um exemplo, o contexto pedagógico Waldorf oferece, diariamente, oportunidades desse tipo. No dia em que a aula estava morna, muitas escolhas recaíram sobre o recreio; no dia em que a aula principal estava criativa, o conteúdo curricular ou as atividades foram os eleitos. Ou seja, é um processo para auto-crítica do próprio trabalho docente e para sua auto-educação, pois os âmbitos externo e interno revelam-se na escolha.

A “pepita de ouro” do dia, como processo eletivo, era um momento revelador que, dada a devida importância, pôde tornar-se um indicador do trabalho docente ou um excelente caminho para conhecimento sobre cada aluno. Por exemplo, o aluno revelava seu temperamento na escolha da sua experiência estética preferida do dia; poderíamos, até, fazer uma tipologia da imagem em relação à repercussão nos temperamentos humanos, a escolha de um colérico difere da preferência de um melancólico, de um sangüíneo ou de um fleumático.

O professor Waldorf possui a grande oportunidade de ser um constante experimentador do imaginário num contexto real e concreto, com resultados mais profícuos do que o laboratório científico, pois o imaginário na pedagogia é pesquisado *in loco*; a imaginação é realizada ao vivo, a sementeira de hoje pode ter uma colheita longínqua, pode ser colhida no ano seguinte, no dia de amanhã, mas também *hic et nunc*, aqui e agora.

O próprio ato de narrar, de dar vida às imagens, de seguir um fio condutor de uma cinemática pré-elaborada está aberto, inclusive, a permitir o inusitado, o inédito, o renovador, a verdade daquele momento específico, num contexto espaço-temporal e numa interação coletiva únicos. Como o músico que improvisa numa *jam session*⁸, com

8 - Jam session – momento durante as apresentações de música instrumental (o termo surgiu na cultura do jazz) quando os músicos tocam improvisadamente, sem um melodia definida. Nos clubes de jazz é comum que após o número principal, os músicos presentes sejam convidados para subir ao palco e tocar junto com a banda sem nenhum ensaio prévio. No Brasil, essa prática é conhecida por “dar uma canja”.

um leque de escalas para criar uma linha melódica sobre uma harmonia pré-estabelecida e uma pulsação dada pelo grupo de músicos com que interage, o professor pode descobrir o objeto que faz a linha imagética do momento, sobre a harmonia da narrativa, do todo, de acordo com a receptividade da sua performance na interação com os ouvintes. Assim como o músico explora a experiência estética na ascendência e na descendência em uma gama de notas, o professor como narrador explora a experiência estética na simpatia e na antipatia em uma gama de imagens. Podemos falar, assim, numa “consonância e dissonância” das imagens, onde o acorde que estabelece a base da harmonia sobre o qual a imagem é relativamente consonante ou dissonante, é emitido pela imaginação sonante do próprio grupo de alunos. O professor precisa ouvir o que ressoa desse acorde coletivo, pois é sobre esta harmonia que ele está improvisando seu repertório de imagens. A improvisação pode ser racionalizada, como em muitas didáticas da música que prevalecem o mecânico sobre o orgânico; mas estamos falando de uma improvisação sentida, intuída, captada na intenção do que se quer ouvir, no respeito à vontade do ser da imaginação de ser imaginado. Como o músico que ouve o que o acorde vai soar antes dele ser tocado, em sua intencionalidade de preenchimento, o narrador ouve o que a platéia quer imaginar antes dela ter imaginado.

Diário de campo

Categoria da análise de conteúdo: a relação afetiva com o imaginário

Data: 02 de março de 2007

9h10h - História: narração do conto de fadas *A Água da Vida* (GRIMM, 2006, p.180-186)

*Observação: As crianças com tendência ao temperamento colérico e sangüíneo deram gargalhas, durante a narração, no momento em que se descrevia o tratamento despolido de dois filhos do rei a um anão.

Um procedimento que permitiu coletar dados, tanto para a função docente como para os fins científicos, foi perguntar a cada um, todos os dias antes do recreio, o quê eles mais gostaram na história didática. Esta rotina serviu como exercício afetivo intra-individual e como parâmetro das respostas das imagens, podíamos saber o que tocou mais intimamente cada alma infantil, qual cena foi mais marcante, qual imagem que permanecia viva. Assim, o imaginário foi testado diariamente e permitiu obter dados que

no andamento da aula não eram possíveis. Por exemplo, era bem difícil o grupo dos melancólicos se manifestar espontaneamente, então, praticamente, tínhamos somente a externalização das impressões internas desses alunos por meio de uma intervenção com fins pedagógicos; já no caso dos coléricos e sangüíneos era bem mais fácil obter dados a respeito da imaginação, eles adoravam manifestá-la simultaneamente à narração.

Qual a reação infantil em relação à imagem dependia, em muitos casos, do temperamento da criança. As imagens impactantes, espalhafatosas, certamente conquistavam muito mais os coléricos e sangüíneos do que os fleumáticos e melancólicos. No conto de fadas *A Água da Vida* (GRIMM, 2006, p. 180-186), a repercussão da narrativa quando o filho mais velho diz ao anão: “Saia da minha frente seu pigmeu idiota!” foi de gargalhadas por parte de alguns coléricos e sangüíneos, enquanto os melancólicos e fleumáticos permaneceram impassíveis. Estes preferiam, na mesma narrativa, o momento em que o filho é cercado por um rochedo por todos os lados e o momento em que o rei bebe a água da vida, respectivamente. Então, certas imagens possuem repercussão particular, dependem de características pessoais, culturais, temperamentais.

O presente estudo enfoca as imagens repercutidas, que obtiveram eco em sala de aula, que germinaram na alma infantil. Porém, há de se registrar que muitas imagens tornaram-se sementes que não vingaram; algumas, talvez, permaneceram caladas, quietas no íntimo de cada ser imaginante esperando a gota fecundante, mas boa parte diluiu-se, esvaneceu. A quantidade de imagens é muito grande, se todas obtivessem repercussão, elas soariam como um *cluster* ao piano.

3.6.1 – A redução da experiência concreta e os limites da educação ecológica na Pedagogia Waldorf

Diário de campo

Categoria da análise de conteúdo: - efeito estético do imaginário e a relação humana com o meio ambiente

Data: 28 de novembro de 2006

9h10h - História: narração da história *O Vaga-Lume*

* Observação: uma criança afirmou que não sabia o que era um vaga-lume pois nunca tinha visto um.

Data: 22 de março de 2007.

8h00 – Cognitivo: retrospectiva da narrativa *O Redemoinho*, e recordação da recitação das estrofes 1 a 17 do poema *A Gotinha d'Água*.

8h15 – Afetivo-estético: aprendizado da canção *A Gota d'Água* (Jonas Bach). Narração de *A Pérola da Manhã* para descrição imagética do fenômeno do orvalho.

8h35 – Volitivo: desenho da narrativa *O Redemoinho*, e cópia e leitura do texto sobre a história.

* Observação: uma criança informou que não sabia o que era uma pérola. Foi aproveitado o fato de uma criança estar usando um brinco de pérola, para demonstrar concretamente como era uma pérola.

Os alunos ouviram narrativas diariamente no espaço escolar. Quando as imagens literárias são trazidas durante a locução, as crianças precisam ativar seu próprio processo imaginativo para que o ensino seja fecundo. As imagens da cobra, do coelho, do leão, do gato, do rato, da flor, do lenço, da espada, e tantas outras, sempre tiveram respaldo na experiência da imagem observada, da imagem formada a partir do sentido da visão em contato com o objeto. Assim, quando a narrativa transcorreu em sala de aula e falou-se em gato, a imagem que cada aluno criou está vinculada à sua experiência com a imagem do animal.

Encontramos aqui uma restrição do processo educativo Waldorf quando as crianças não conheciam a imagem utilizada durante alguma narrativa. Em geral, elas expressaram este desconhecimento sobre o que se tratava a imagem, como no exemplo citado acima, vaga-lume e pérola eram palavras estranhas, imagens desconhecidas. Como recurso para transpor este limite do processo imaginativo, na primeira imagem recorreremos à descrição do inseto, ao menos para minimizar o desconhecimento que havia; na segunda imagem, aproveitou-se uma pérola que era usada como brinco por uma das crianças, neste caso, a solução foi ideal. No momento da aula o desconhecimento do que era um vaga-lume inibiu a fluidez do processo imaginativo de um aluno, entretanto, despertou profundamente seu interesse para descobrir, na realidade, como é tal inseto. Ou seja, quando os procedimentos estético-

imaginativos da Pedagogia Waldorf encontram seu limite na falta de experiência pretérita com observação da imagem de um determinado objeto, eles acabam servindo como estimuladores, instigadores à experiência real.

Se a experiência infantil individual, principalmente nos ambientes urbanos, está se reduzindo em sua maior parte à exposição aos conteúdos imagéticos virtuais dos meios de comunicação de massa e jogos eletrônicos, em detrimento da experiência com a natureza e com o social, isto torna-se um limite ao processo educativo Waldorf. A vantagem dos procedimentos estético-imaginativos numa situação dessas é o despertar à descoberta, o incitar a vontade de ver.

A memória da imagem é uma base para o processo imaginativo, mas o objetivo pedagógico é uma libertação dessa referência. O que assinalamos aqui é a falta de experiência concreta como barreira ao início da atividade criativa da imaginação, o início do seu desenvolvimento depende da experiência pretérita com a imagem, porém não restringe-se a ela.

3.7 – A mediação do professor entre o real e a experiência estética imaginativa

Diário de campo:

Categoria da análise de conteúdo: efeito estético do imaginário e a relação humana com a ecologia mental

Data: 16 de março de 2007

* Observação: um aluno comunicou a todos da sala que, durante suas vivências fora da escola, passou a brincar com a gota d'água.

Data: 20 de março de 2007

* Observação: um aluno solicitou, durante o transcorrer da aula, um espaço para se manifestar verbalmente e comunicou ao professor que a gota d'água estava constantemente em suas representações mentais. Ele descreveu momentos de sua experiência vivida fora da escola, na tarde do dia anterior, em que os conteúdos estéticos desta fase do ensino de época estimulavam-no a cantar sozinho ou a recitar os versos.

Categoria da análise de conteúdo: efeito estético do imaginário e a relação humana com o meio ambiente

Data: 15 e 23 de março de 2007.

* Observação: algumas crianças brincaram com os objetos da mesa de época. Haviam, sobre a mesa, uma toalha verde, e sobre a toalha, conchas do mar à esquerda e um pequeno aquário redondo à direita, com pedras do rio Mãe Catira (Morretes – PR) com água.

Data: 10 de junho de 2007.

* Observação: durante a aula de jogos (10h), no pátio da escola, um grupo de alunos contemplou o céu azul com nuvens e chamaram a atenção de todos para a formação de nuvens. Eles se referiram à casa da gota d'água, que naquele momento estava morando nas "lãs de carneiro", analogia correspondente ao conteúdo da época de ensino da gota d'água.

Vamos problematizar aqui uma suposta dicotomia que haveria entre a experiência vivida pela criança fora da escola e a experiência oferecida no contexto escolar Waldorf, uma vez que esta última encontra-se fora dos padrões estabelecidos do ensino convencional e se estabelece intrinsecamente sob o fomento da imaginação.

Durante quatro semanas, os procedimentos estético-pedagógicos influenciaram ritmicamente, ritualmente os alunos da classe, reiterando sempre o fenômeno da água na natureza, na vida, sob forma imagética e poética. A diferença observada no comportamento dos alunos, comparando o início da época de ensino (26 de fevereiro de 2007) com o seu fim (23 de março de 2007), é considerável. O grupo de alunos iniciou o ensino de época com uma certa indiferença ao meio circundante e finalizou este período com uma percepção ecológica ambiental ativa e autônoma. A constatação foi a atividade espontânea e independente das crianças em observar a natureza, principalmente no que se refere à manifestação da água no fenômeno da vida, atividade esta que se tornou propriedade das crianças, uma vez que ela se perpetuou até mesmo depois do período de ensino com este tema específico.

Cabe ressaltar, por exemplo, que a atividade pedagógica de observar as nuvens e qualificá-las segundo seus quatro tipos de formação, foi realizada apenas uma vez durante as atividades escolares. Entretanto, a iniciativa de continuar esta atividade, mesmo em momentos que não estavam enquadrados dentro de uma atividade relacionada com o tema da água, foi engendrada pelas próprias crianças. O imaginário vivificado, a experiência estética baseada numa fantasia que correspondia à verdade do fenômeno, foi um catalisador das forças individuais que aguçaram a percepção

ecológica ambiental dos alunos. A atividade pedagógica estimuladora da imaginação, de um enriquecimento do universo onírico, orientada com responsabilidade, é um elo com o real. A atividade imaginativa baseada numa exatidão da fantasia não isola os alunos da realidade, não isere as crianças num estado fantasioso (no sentido de ilusório). Muito pelo contrário, no lugar de afastar da realidade, o imaginário, na Pedagogia Waldorf, tem a função de estimular a relação do ser com o meio ambiente, com o meio social e com a subjetividade.

O ponto de apoio sobre o qual se sustenta a potência da Pedagogia Waldorf recai sobre a exatidão da fantasia, ou seja, as imagens utilizadas não devem partir de um devaneio contaminado pela ilusão. Pelo contrário, o professor deve estar imbuído eticamente de colher as imagens que irá utilizar em sala de aula diretamente da realidade, do concreto, do palpável e perceptível sensorialmente. A fantasia galgada na realidade, vinculada à veracidade do concreto percebido, é uma fantasia exata, uma fantasia moral.

A fantasia é a força pela qual o homem produz representações concretas a partir de suas idéias gerais. O que o espírito livre precisa para realizar suas idéias é de fantasia moral. Ela é a fonte das ações do espírito livre. Por isso, somente homens com fantasia moral são eticamente produtivos....

A fantasia moral precisa relacionar-se com um determinado campo de percepções para realizar seus objetivos. As ações humanas não produzem percepções novas, e sim transformam as percepções já existentes e conferem-lhes uma manifestação nova. Para se conseguir transformar um objeto de percepção conforme uma representação moral, é preciso conhecer a ordem interna, as características intrínsecas do objeto que se pretende mudar (STEINER, 2000^a, p. 134).

Neste estudo específico, para a época de ensino da gota d'água o professor aproveitou suas experiências e observações da natureza para fomentar sua fantasia, e assim criar as imagens utilizadas durante as narrativas. A analogia com a imagem do "tobogã" utilizada para descrever o fenômeno dos rios de corredeira, que suscitou simpatia e entusiasmo nas crianças, foi inspirada durante uma caminhada na Estrada da Graciosa, que liga a BR-116 ao município de Morretes no litoral do Paraná, situada no meio da Serra do Mar. A analogia com a imagem da "cama elástica", utilizada para descrever o fenômeno da queda de uma gota d'água durante a chuva sobre a folha de uma árvore, foi inspirada a partir de observações realizadas pelo professor em sua experiência com a natureza. As imagens utilizadas na narrativa para expressar o

fenômeno da neve foram inspiradas nas reminiscências do próprio professor sobre o dia 17 de julho de 1975 (data da última queda de neve sobre a cidade de Curitiba).

No final da época de ensino, o comportamento dos alunos diante da mesa de época com um aquário e conchas era completamente ativo, eles mexiam na água do aquário e brincavam com as gotas d'água que "moravam" lá, pegavam as conchas e observavam-nas minuciosamente para ver como era a "casa" da gota d'água que vive no mar. Mesmo no final do primeiro semestre do segundo ano, três meses depois, a atividade de perceber e relacionar-se com a água permaneceu viva, independente. Quando afirmamos que os alunos tornaram-se proprietários da atividade de perceber ecologicamente a vida, evidenciamos que o papel das crianças durante a atividade estético-pedagógica não é meramente coadjuvante. A atividade estética está centralizada no professor como ponto de partida, como estimulador consciente da imaginação, mas, uma vez que cada sujeito engendra seu próprio universo imagético, cada aluno vivifica em si as imagens disseminadas no espaço escolar e é o próprio aluno o detentor dos produtos da sua imaginação.

O imaginário baseado numa fantasia exata, eticamente estabelecida pelo professor, aproxima os alunos da realidade. Então, a experiência vivida na escola é um amplificador da qualidade da experiência vivida fora da escola. Ou seja, a imaginação esteticamente ativada amplia a qualidade da vida percebida ecologicamente fora do contexto escolar. O diferencial qualitativo expressa-se na espontaneidade, na vivacidade, na simpatia, no entusiasmo pelo olhar, pelo saber, pelo descobrir, pelo ouvir. Ao descrever sua experiência fora da escola, a criança expressou-se dizendo que "a gota d'água não saía mais da sua cabeça", e o fez sorrindo, com alegria, com simpatia por conviver com os conteúdos estéticos-pedagógicos em toda sua extensão existencial. Frisamos aqui que a Pedagogia Waldorf não cria uma realidade à parte pelo seu diferencial metodológico, no sentido negativo de outra realidade que não o fenômeno da vida em si; ressaltamos sua positividade ao evidenciar que o conteúdo imaginativo no espaço pedagógico é a expressão estético-afetiva do concreto percebido conscientemente pelo adulto e oferecido ao deleite, usufruto e desenvolvimento da infância.

Por basear-se essencialmente na atividade imaginativa, a principal dúvida que recai sobre a Pedagogia Waldorf, no sentido especulativo, é o papel de mediação que o

professor realiza entre a experiência vivida fora da escola pelas crianças e a vivência dentro do espaço escolar, como se esta última distorcesse os parâmetros da primeira. Como assinalado acima, o que foi idealizado na prática Waldorf é a fantasia exata como fonte de inspiração para as imagens que expressam as leis da natureza. Uma deturpação deste princípio seria a utilização de imagens oriundas de uma atividade fantasiosa ilusória, falsificadora da realidade. Um exemplo disto aconteceria se a personagem principal deste ensino de época, a gota d'água, ao cair das nuvens, durante a narrativa da chuva, entrasse numa cápsula espacial para evitar cair no planeta Terra, uma vez que este está cada vez mais poluído. Imagens como esta, sem vínculo com o fenômeno real, são muito comuns nos produtos veiculados pelos meios de comunicação de massa, mas estão fora das metas pedagógicas. A imagem de uma gota d'água revoltada viajando numa nave espacial porque nega-se a morar no planeta Terra é uma poluição da imaginação, um elemento corrosivo da ecologia mental. Esta imagem é uma reprodução do estado psíquico humano de indignação, é a reprodução simbólica do ser humano incorporado nas atitudes da personagem. Então, a fantasia exata, emprestando veracidade ao repertório imagético, como foi utilizada nesta pesquisa, é a fonte de desenvolvimento de uma ecologia mental.

Outro exemplo tendo como fonte a fantasia exata: há o fenômeno de mineralização da água que sai das fontes, podemos ensinar as crianças prosaicamente comunicando que ela é potável e saudável. Como o grupo de alunos encontrava-se com sete e oito anos de idade, a imagem utilizada como analogia para o fenômeno de mineralização foi a descrição da gota d'água dormindo nas profundezas da terra, tendo uma grande pedra como seu colchão. A realidade, a água que entra no solo terrestre e que adquire propriedades químicas e minerais, cuja compreensão exige um preparo e desenvolvimento intelectual, é compreendida esteticamente com um símbolo que atua eficazmente; pois a imagem da água dormindo na pedra foi facilmente assimilada pelas crianças, ela pôde ser recordada, descrita pelos próprios ouvintes criadores da imagem e reproduzida graficamente. A compreensão intelectual do fenômeno tem espaço garantido no ensino Waldorf, ela apenas acontece em outro momento da fase infantil; no início do primeiro setênio, as metas da educação ecológica passam pela educação estética, pela educação do sentimento antes da intelectualização cujo teor é meramente informativo.

Estamos analisando aqui o potencial instrumentalizador da Pedagogia Waldorf quanto os seus alcances educativos. Neste sentido, a Pedagogia Waldorf é no campo educacional o que um piano Steinway é no campo artístico-musical. O piano Steinway é a excelência em termos de qualidade técnica, porém, ele sozinho não faz o espetáculo, o concerto. Assim, evidenciamos a qualidade da Pedagogia Waldorf como instrumento educativo; mas estamos também, aqui, no limite de concretização dos seus ideais porque ela sozinha não faz a educação; ela precisa do instrumentista, do professor. Quem afirma que um grande artista faz excelente música até numa caixa de fósforos não tem idéia do que se trata um piano Steinway. Basicamente, o sucesso ou o insucesso da prática pedagógica gira em torno da figura central do professor. Se questionamos a possibilidade de desenvolvimento da percepção ecológica dos alunos, esta está intrinsecamente dependente do real e íntegro interesse do professor pelo mundo, porque é com base na sua experiência concreta com a realidade do fenômeno da vida que a fantasia deve estar ancorada. Então, o espaço pedagógico Waldorf foi idealizado para ser espiritualizado e humanizado; inspirado e vivicado por uma individualidade. Justamente por girar em torno da figura humana, ela não oferece garantia absoluta de sucesso, mas possibilidade. No mesmo elemento em que reside sua abrangência e amplitude, a Pedagogia Waldorf estabelece seu limite. Cabe ressaltar aqui que este limite não é estático, a própria individualidade do professor está em constante desenvolvimento, ainda mais se estiver engajada numa dinâmica de auto-educação, como reiteradamente destacou Steiner nas palestras para os professores da primeira Escola Waldorf. Entretanto, estamos falando agora na margem de risco; garantias são fixas, possibilidades remete-nos a bifurcações para o acerto e para o erro; a auto-educação do professor é a terceira força que, galgada na consciência, pode fazer a escolha do caminho pedagógico com seu grupo escolar que é dinâmico, vivo, em contínuo processo de metamorfose e que abre-se à correção, à evolução.

Os riscos da Pedagogia Waldorf são o de cristalização, de redundar em esquemas pré-estabelecidos que formatam as imagens dos conteúdos pedagógicos, da padronização estanque da expressão estética, de escolher a cópia do material pedagógico existente no lugar da inventá-lo, justamente porque a reprodução ainda é o caminho mais fácil, porque já foi percorrido, porque está pronto e requer, no trabalho docente, mais reprodução do que criação; exime, de uma certa forma, a coragem e a

responsabilidade inseridas por quem desbrava um caminho novo, criado a partir de suas próprias forças. No entanto, é nesta força de criação, de descoberta, que os ideais de Steiner aplicam-se ao contexto escolar, no sentido de manter o espírito vivo, de presença de espírito e liberdade do professor em sala de aula, num sentido ecológico social da sua relação com os alunos. Que qualidade de ecologia social há quando na interação professor e alunos o primeiro está submetido a uma *pro forma*?

Outro risco da Pedagogia Waldorf é a vulnerabilidade da individualidade do professor num universo idiossincrático, onde o exclusivismo do individualismo o aparta da realidade, enveredando por um caminho excludente da relação com os outros, com o ambiente, pois é fechado consigo mesmo e desligado da essência das coisas. Este posicionamento é contraditório com a proposta intrínseca da Antroposofia, que é o individualismo ético.

A soma das idéias relevantes para nós, o conteúdo real de nossas intuições conceituais, constitui o que diferencia, apesar de toda universalidade das idéias, um homem do outro. Na medida em que tal conteúdo determina as ações, ele constitui o teor moral do indivíduo. A articulação desse teor é a suprema força motriz e igualmente o supremo motivo para quem entende que todos os outros princípios morais convergem em última instância para esse teor. Podemos chamar essa postura de individualismo ético (STEINER, 2000^a, p.113).

A ação livre não exclui, mas inclui, as leis morais. Ela é, no entanto, superior à ação que apenas obedece às leis. [...] O conceito de dever não permite a liberdade, pois não reconhece a individualidade e exige apenas submissão a normas gerais. A liberdade do agir só é pensável do ponto de vista do individualismo ético. (*id*, p.116)

O individualismo ético é o coroamento do edifício que Darwin e Haeckel tentaram construir nas ciências naturais. É evolucionismo espiritualizado transferido para o campo da ação moral (*id*, p.138).

Apesar da liberdade docente em sala de aula e justamente por apresentar suas margens de risco, a estrutura administrativa da Pedagogia Waldorf mantém processos de tutoria para avaliação e acompanhamento do que acontece na prática. Em outras palavras, a liberdade proposta pela Antroposofia está alicerçada no individualismo ético, porém, como este não é uma garantia absoluta, mas um pressuposto, as avaliações de uma tutoria especializada minimizam os riscos. Na prática, isto significa que, quando o professor não consegue atingir a fecundidade do processo estético-imaginativo, ele precisa ser substituído. O nome Pedagogia Waldorf é uma patente, a Federação das Escolas Livres Waldorf na Alemanha é “a detentora oficial das designações ‘Waldorf’ e ‘Rudolf Steiner’, no que se refere à prestação de serviços pedagógicos” (HOFRICHTER, 2005, p. 17). Em nosso país é a Federação das Escolas Waldorf no Brasil que

centraliza o processo de avaliação, tutoria e permissão para designação de uma escola que segue a pedagogia.

A Pedagogia Waldorf assume profundamente dois papéis opostos, o universal e o particular. Como proposta educativa baseada na cultura humana como um todo, no imaginário que parte dos primórdios da humanidade, na inclusão dos valores culturais das etnias, ela é universalista. Como proposta educativa que oferece liberdade e independência à iniciativa individual, que está ligada ao seu espaço-tempo, ela é particular.

Dentro desta perspectiva simultânea entre o universal e o particular, entre o geral e o específico, é que se delinea o processo imaginativo. Poderíamos esperar que a experiência estética escolar, por abranger o universo afetivo infantil, restrinja-se à vivência do que é agradável, como estado contemplativo e de deleite. Porém, isto seria uma unilateralização do processo imaginativo, o que deturparia a relação com a realidade. Como problematização imagética, como criticidade dentro do espectro estético, a Pedagogia Waldorf estabelece justamente as polaridades, trabalha com a tensão dos opostos complementares traduzidos em analogias com imagens que suscitem simpatia e antipatia, que oferecem uma experiência estética agradável e desagradável, que figuram-se no bem e no mal.

A problematização e a criticidade não são apresentadas de maneira intelectual e conceitual, são as imagens que traduzem a realidade com suas diferenças, antagonismos e desigualdades. Cabe salientar aqui que as narrativas originais contêm ambos os pólos e a proposta curricular Waldorf é uma disseminação do patrimônio cultural universal da humanidade. Assim, nos contos de fadas, nas fábulas, nos mitos e lendas existem sempre as imagens do sucesso e do insucesso, da ascensão e da queda, da conquista e da perda, da felicidade e da tristeza, da luz e da escuridão, da vitória e da derrota, da vida e da morte. Uma deturpação desse processo estético-imaginativo é quando o narrador omite ou transfigura as imagens antipáticas da história, quando o lobo, ou a cobra, ou o dragão desaparecem, ou quando realizam outro papel que não o de antagonista, de um gerador de tensão. Isto é uma negação da criticidade inerente aos conteúdos imaginativos das narrativas. A vida é repleta de antagonismos, diferenças e desigualdades, nas narrativas isto está traduzido sob forma de imagens que expressam esta dinâmica dos opostos ao universo emocional do ser humano. O

papel de mediador do professor entre o real e a experiência estético-pedagógica é manter, sob forma de analogia com imagens, a dinâmica entre tensão e relaxamento, entre atração e desatração, entre agradável e desagradável, assim como é a dinâmica da própria vida.

3.8 – A estética goetheanística aplicada às artes plásticas na pedagogia e a percepção ecológica

Diário de campo:

Categoria da análise de conteúdo: - a percepção ecológica a partir das atividades pedagógicas

Data: 02 de março de 2006

10h00 – Aula de aquarela: estudo goetheanístico da cor azul. Motivo: nuvem no céu azul no centro do papel. Imagem: os silfos azuis da nuvem preparam a chuva.

Data: 09 de março de 2006

10h00 – Aula de aquarela: estudo goetheanístico da cor azul. Motivo: Duas faixas horizontais na cor azul ultramar e prússia, cada uma ocupando metade da folha. Imagem: o encontro do lago azul com o azul do céu.

Data: 16 de março de 2006

10h00 – Aula de aquarela: estudo goetheanístico da cor azul. Motivo: Duas faixas horizontais na cor azul ultramar e prússia, cada uma ocupando metade da folha. Imagem: o encontro do rio com o mar.

Data: 23 de março de 2006

10h00 – Aula de aquarela: estudo goetheanístico da cor azul. Motivo: Uma bola no centro do papel em azul ultramar sob o fundo em azul prússia. Imagem: a gota da chuva cai no rio.

Data: 27 de março de 2006.

8h00 - Cognitivo: recordação da canção *O Anjo Azul*.

8h15 – Afetivo-estético: dramatização, pelos alunos, da história *O Anjo Azul*.

8h30 – Volitivo: escrita da letra 'U' e de palavras que iniciam com a letra 'U'.

9h10 – História: narrativa de *A Luz Azul* (GRIMM, 2000, p. 449-454).

Data: 30 de março de 2006.

10h00 – Aula de aquarela: estudo goetheanístico da cor azul. Motivo: bola azul no centro do papel

em degradê até a margem da folha. Imagem: a luz azul, segundo narrativa de uma aula nos dias anteriores.

* Observação: o grupo de alunos ficou muito entusiasmado por ter a luz azul, a principal imagem da narrativa, como meta de trabalho.

Data: 27 de abril de 2006

10h00 – Aula de aquarela: estudo goetheanístico das cores amarelo e azul. Motivo: Duas faixas horizontais na cor amarelo e azul, cada uma ocupando metade da folha. Imagem: o encontro da luz do céu com a escuridão da terra.

Data: 25 de maio de 2006

10h00 – Aula de aquarela: estudo goetheanístico das cores amarelo azul. Motivo: Uma bola em azul ultramar sob fundo amarelo ouro. Imagem: mancha de suco de uva na areia da praia.

* Observação: a imagem do suco de uva que foi derramado na areia da praia veio de uma narrativa, para as crianças o trabalho ficou mais interessante a partir deste estímulo.

Data: 26 de junho de 2007

10h45 – Aula de giz de cera: estudo goetheanístico da cor laranja obtida a partir do vermelho e do amarelo. Motivo: aplicação do encontro de cores como elemento indutor da forma. Imagem: fogueira.

* Observação: para a percepção de alguns alunos, expressada verbalmente em sala, a técnica do encontro de cores sugere que o desenho está vivo. Um aluno usou a expressão: “Até parece que ela está se mexendo!”.

Além da aula principal com o professor de classe no início da manhã, os alunos também tiveram atividades extras após o recreio, na segunda metade da manhã, em aulas avulsas. Os trabalhos com giz de cera (Figura 10) e aquarela (Figura 11 e 12) fazem parte do currículo Waldorf e são aplicados em uma aula cada um, uma vez por semana. O processo de desenvolvimento plástico-artístico segue um caminho específico, segundo os preceitos da estética goetheanística.

Os atributos da cor, vinculados a um teor moral e ético, desprendem a expressão artística do naturalismo e do realismo. Se consideradas apenas sob o ponto de vista do resultado, do produto, do trabalho final dos alunos, as pinturas e desenhos são estudos

da cor. Porém, a finalidade destes estudos da cor embasados nos princípios goetheanísticos é avivar o processo de formação das cores como base para a percepção ecológica, como aguçamento e amplificador qualitativo dos conteúdos percebidos. Para chegar a tal finalidade, o fator preponderante não é o resultado, mas o processo em si, é no ato prático de vivência com a cor que a percepção se desenvolve.

Outro fator importante é que o caminho da arte plástica na Pedagogia Waldorf segue um percurso adequado ao estágio de desenvolvimento infantil; então, sua aplicação prática possui especificidades para o primeiro setênio e, no segundo setênio, está demarcado um passo a passo em todos os anos do ensino fundamental. Para observar os trabalhos dos alunos de um oitavo ano é necessário levar em conta todo um processo que iniciou desde os primeiros anos escolares. Nesta pesquisa, trabalhamos o primeiro ano e a primeira metade do segundo ano, quando as cores primárias são exploradas em seu estado puro (cores puras, azul, amarelo e vermelho) e quando as cores secundárias são exploradas a partir da mistura das primárias (verde, laranja e roxo). Dentro de uma especificidade técnica, o papel da aquarela é sempre molhado antes da aplicação das tintas e para o giz de cera o papel é um pouco poroso para absorção dos pigmentos do giz.

O trabalho dos alunos pode ser uma bola azul no centro da folha que vai diluindo sua intensidade conforme a distância do seu centro até o branco das margens do papel, seja na aquarela ou no giz de cera. Em alguns casos, esta atividade é até repetida em outras semanas. Nestas situações corriqueiras da atividade prática, o que sempre permeou como pano de fundo e estimulador da tarefa foi alguma imagem. Fazer simplesmente uma bola azul no centro de uma folha poderia ter pouco significado, mas esta atividade foi aplicada justamente na mesma semana em que o conto A Luz Azul foi narrado. Então, a imagem da luz azul foi o objetivo extrínseco do trabalho. A vivência da cor azul foi o objetivo intrínseco. Assim, a mesma imagem que tinha uma função distinta na aula principal, é aproveitada como reforço em outra atividade, neste sentido a imagem é multi e interdisciplinar. Quando o estudo de cor envolvia uma bola vermelha, a imagem-estímulo para a tarefa dos alunos foi o olho de um dragão. Para o universo infantil, fazer simplesmente uma bola vermelha no papel não tem sentido algum, mas com a analogia aplicada à prática, com a imagem como meta, o exercício estético preencheu-se de sentido.

This kind of exercise is just what is needed to bring movement into the children's soul life. In the colour is to become the motif, then the children have to enter right into the colours as they paint, feeling and forming them from out of their own feeling life. This activity changes from colour to colour, and their experience of them gets more discriminating. As well as being outwardly active the children become inwardly alive and mobile as the colours make their feelings visible.

Artistic exercises such as this one can help to counteract right from childhood the alarming onslaughts our present age makes on people's feeling life. It is a good thing to let an example like this bring home the full dimension of the situation, for tremendous consequences arise from small beginnings (JÜNEMANN & WEITMANN, 1994, p.27-28).

Os estudos de cor são uma base para os desenhos livres. Quando a técnica começa a ser aplicada espontaneamente pelas crianças, ou seja, quando elas já incorporaram seus princípios, colhemos outros resultados e impressões. Uma fogueira desenhada a partir do encontro de cores tem outro efeito comparada com uma fogueira desenhada a partir de linhas que definem seu contorno. O desenho a partir do encontro de cores, onde a forma surge a partir do movimento das cores, sugere uma expressão viva, uma percepção com diferencial qualitativo. Este diferencial já é percebido pelas próprias crianças que não deixam de comentar suas conquistas.

O estudo de cor serve para "afinar" a percepção ecológica baseada no sentido da visão, assim como o estudo de música serve para a afinar a percepção interna do som. Não é a qualidade da vibração mecânica do ar que determina a qualidade da percepção sonora, em termos de afinação em relação ao tom de uma melodia; tampouco estamos engessados no determinismo hereditário como fator exclusivo de influência sobre a qualidade da percepção sonora; mas o contínuo exercício perceptivo num ambiente sócio-cultural que explora os recursos sonoros é que pode embasar os sujeitos a um desenvolvimento em termos de acuidade perceptiva da afinação dos tons. Por isso, reiteramos que o valor do estudo da cor não está no resultado final, no trabalho sobre a folha de papel, mas no processo de vivência interna da cor. Assim como a imagem utilizada numa narrativa como analogia para um fenômeno da natureza deve ser primeiramente vivenciada pelo professor, para que o imagético esteja imbuído de sentido antes de ser repassado aos alunos, o professor deve estar ativo em seu processo de estudo de cor para que os alunos absorvam a experiência estética.

Every time that children form a picture it should arise out of living with the colour, and this applies equally well to the teacher's prior to the lessons given to the children. A teacher has the very special opportunity, by means of constant practice and the acquiring of new faculties, to be able to exercise education as an art, for every lesson should be stepped in the element of art. Teachers

must have personal experience of every task they set the children. They must know in which direction the children could have difficulties, and where they may need help.

If teachers make these observations they will know what to draw the children's attention to when they look at all the pictures afterwards. Teachers can acquire criteria for judgment only through painting themselves. They must be conscious of the fact that it is only through their own efforts at being creative that they can arouse the children's creative activity. They will have fruitful ideas only if they themselves paint. This painting practice must also be regarded as objective training in the study of colour, and they will therefore have to give up a number of personal and aesthetic inclinations. This can be more difficult if they are talented than if they think they are not. But it will be very rewarding, permitting access to the virgin territory of the sense perceptible-ethical working of colour, which will have a beneficial effect on their whole personality (JÜNEMANN & WEITMANN, 1994, p.17-18).

O estudo de cor goetheanístico não se restringe a exercícios práticos de pintura. A transformação da acuidade na percepção da cor amplia-se à observação de todo o meio ambiente. O estudo proporciona o avivamento da cor na percepção interna, então torna possível um envolvimento mais ativo com o entorno a partir do que é observado. Experimenta-se o entorno mais intensamente após a prática desses exercícios goetheanísticos. Se o estudo atinge níveis consideráveis de respostas positivas nos adultos, nas crianças ele é ainda mais eficaz. "Children experience this much more strongly. Working with colours awakens their interest in the impressions in nature" (JÜNEMANN & WEITMANN, 1994, p.20).

Steiner baseou-se em Goethe para estabelecer o processo artístico-plástico da Pedagogia Waldorf. Como estilo estético, o caminho requer dedicação, prática constante e abertura interna receptiva de quem vai se desenvolver, uma vez que os padrões estéticos convencionais são superados. Compreender e vivenciar os aspectos éticos e morais de uma cor e expressá-los plasticamente requer também um exercício de resgate da fantasia e um desprendimento da fixidez do realismo, do puramente material. "Goethe arrived through exact experiment and attentive observation at the archetypal phenomenon of colour, the point where colour passes from the physical to the non-physical realm" (JÜNEMANN & WEITMANN, 1994, p. 139).

As cores tornam-se a imagem-motivo, podem ser alguma personagem de uma narrativa e, nesta personificação, o vermelho cinabre é a coragem do soldado, o vermelho carmim é a elegância da realeza. Na experiência estético-pedagógica, a criança encontra na visualização do seu trabalho (externamente) o que ela conhece como sua vida de sentimentos (internamente).

Goethe describes the individual colours and their specific feeling content. He recommends looking through pieces of coloured glass in order to identify oneself as intensely as possible with one particular colour and experience the special quality of a colour, its soul language.

Rudolf Steiner goes beyond this and shows how an experience of colour can be increased to the point where it passes from a physical to an 'ethical-spiritual' experience (JÜNEMANN & WEITMANN, 1994, p. 139).

Uma educação ecológica mental e ambiental estão unidas num mesmo propósito pedagógico, o de desenvolver uma percepção ecológica a partir do expressão da cor como natureza anímica. A cor torna-se um mediador entre o ambiente interno, do ambiente humano subjetivo e o ambiente externo, o entorno natural; ela estabelece um vínculo entre o universo criativo individual e o universo criado natural.

The living nature of the colour expresses a soul quality, belonging both to the world outside us and to the world within our own selves. We always experience colours as having a soul quality whether consciously or not (JÜNEMANN & WEITMANN, 1994, p.1).

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

**O imaginário e a tonalização do sujeito
na educação ecológica ambiental, social e individual**

Educação estética e percepção ecológica

Experiência estética e educação ecológica

Conquistas e limites da Pedagogia Waldorf

Apontamentos finais

4.1 - Considerações finais

4.1.1 - O imaginário e a tonalização do sujeito na educação ecológica ambiental, social e individual

O imaginário ativamente trabalhado na psique dos alunos transforma a qualidade da paisagem interior - a imagem formada no interno - pois esta deixa de ser um réplica da imagem externa a partir da percepção ordinária ou pura, e passa a imbuir-se da tonalização do sujeito. Neste sentido, a percepção ecológica é qualitativamente amplificada pelo imaginário ao suscitar no sujeito a vontade de ver; no olhar sem vontade há apenas a reprodução do estímulo externo no órgão sensorial; no olhar volitivo há a participação criadora do ser. A função prática e concreta do irreal, tão exortada por Bachelard, é corroborada pela práxis Waldorf; os resultados positivos do imaginário são cotidianos; basta imaginar bem, imaginar profunda e criativamente e, então, expressar esta imagem numa fala artística, para daí colher o resultado que se evidencia na interação das crianças com o mundo. Pois, o contrário, uma imaginação superficial, ligeira e, ainda mais, expressada sem presença de espírito, esvai-se no esquecimento, na indiferença. Focamos, aqui, não apenas no que a imagem é, mas no como ela é manifestada; é no processo da concretização da imagem que esta revela sua fecundidade e amplitude.

Assim como a “literatura pensada prejudica a literatura povoada de imagens” (BACHELARD, 2001^a, p. 154, grifo do autor), a observação pensada - no procedimento de pesquisa - prejudica a observação que sentiu as imagens, que povoou-se do imagético. A primeira apenas interpreta segundo algum ponto de vista intelectual, a segunda está dentro, é participante, da vida das imagens. A observação sentida capta os matizes do ser da imaginação; a observação pensada, com seu nominalismo, apaga este tons numa “interpretação racionalista demasiado rápida”. Esta subestima aquela; a primeira é vulnerável à última.

O imaginário ultrapassa seus fins psíquicos quando alcança os âmbitos da ecologia ambiental, social e mental. A natureza e o espaço habitado são amplificados a partir do diferencial qualitativo da imaginação; as imagens ganham conotação moral

quando inspiram ações, quando concretizam-se em atos que modificam o espaço social; o sujeito tonalizado, ativo em sua capacidade imaginativa, é um ser vivificado, imune aos processos de inércia psíquica que a cultura do século XXI sorrateiramente impinge ao indivíduo.

O princípio da transmissão de conhecimentos e cultura pela oralidade, simultaneamente à transmissão formalizada no texto, garante a vivificação do imaginário. A leitura do mundo de uma criança, como capacidade de uma percepção ecológica instintiva, continua seu processo de desenvolvimento e amadurecimento dentro da metodologia Waldorf. A oralidade transporta, pela linguagem, o desenho do substantivo (a forma da imagem define seu conteúdo), o colorido do adjetivo (a imagem com uma qualidade afetiva), e a cinemática do verbo (a imagem é posta em movimento). Toda aula Waldorf é um momento de plasmar imagens. A folha é, para Goethe, a essência do fenômeno da vida vegetal. A imagem é, para Steiner, a essência do fenômeno pedagógico Waldorf.

4.1.2 - Educação estética e percepção ecológica

Durante a pesquisa, a rotina do trabalho de observação permitiu constatar que, no ensino permeado por imaginações, a relação integrada eu-mundo foi preservada na individualidade de cada aluno. As reações das crianças ao meio ambiente cultural escolar foram de alegria e entusiasmo, isto evidenciou-se na imaginação que se transmuta em vontade, em realização, em estar ativo internamente. O múltiplo fracionamento da relação eu-mundo é suscitar o esvaziamento, é impingir à individualidade um esgotamento dos recursos de renovação psíquica. Numa ecologia mental, da preservação do sujeito, o irreal do imaginário assume função positiva, como escreve Bachelard (1993, p.18), suscita a atividade viva da imaginação e desprende-nos do passado. “Uma enfermidade por parte da função do irreal entrava o psiquismo produtor. Como prever sem imaginar?” A força renovadora da imaginação é um vetor do devir, abre-se ao futuro. Enquanto que a abstração e a explicação intelectual, como funções do real, atuam no pólo oposto, no sentido de tolher a autonomia do novo.

Steiner, numa palestra para professores Waldorf, esclarece a função da imaginação até no nível fisiológico.

Portanto, se os Senhores impingirem à criança muitas abstrações, estarão incentivando-a a dedicar-se com particular intensidade ao processo produtor de gás carbônico do sangue, ao processo de endurecimento do corpo, da extinção. Se, pelo contrário, levarem à criança a maior quantidade possível de imaginações, se a educarem falando-lhe por meio de imagens, então lançarão nela a semente para a contínua conservação do oxigênio, para um contínuo desenvolvimento, pois lhe estarão indicando o futuro, o pós-morte (STEINER, 1995, p. 38).

Compreendemos melhor essa questão da ecologia do indivíduo como um paralelo da ecologia ambiental. A imaginação é, no ser humano, a força renovadora do seu ambiente psíquico. O estado do ser poético é um estado de vontade, é uma contraposição ao estado do ser patético, prostrado diante da vida, inerte diante dos fatos, que não imprime propósitos ao seu existir, e ao estado do ser hipotético, perdido no labirinto infinito da especialização, na aridez do abstrato, no vazio existencial.

A práxis da Pedagogia Waldorf é um contínuo cultivo do estado poético nas crianças. A natureza é a fonte de inspiração do professor, fornece a imagem percebida na experiência pura, mas é a capacidade de fantasia docente que fecunda a imagem. A presença do ser poético em cada aluno é uma conciliação com o ser poético da natureza, é o cultivo de um sentimento profundo da natureza suscitado pela experiência estética. A imagem vivificada é o próprio objeto estético. A imagem com vida é uma imagem num contexto poético, a força do que está vivo lá fora repercute e ressoa no interior humano.

A simples existência é então como que recuada, é apenas uma inércia, um peso, um resíduo do passado, e a função positiva da imaginação equivale a dissipar essa soma de hábitos inertes, a acordar essa massa pesada, a abrir o ser para novos alimentos. A imaginação é um princípio de multiplicação dos atributos para a intimidade das substâncias. É também vontade de ser mais, de modo algum evasiva, mas pródiga, de modo algum contraditória, mas ébria de oposição. A imagem é o ser que se diferencia para estar certo de vir a ser (BACHELARD, 2001^a, p. 21).

A análise do imaginário em Bachelard ainda é, muitas vezes, o encontro do leitor com a imagem poética escrita e inspirada por algum autor distante no tempo e no espaço. É uma relação solitária entre ser e a imagem literária. O campo de imagens pesquisado na Pedagogia Waldorf estava sob o contexto solidário, o docente, com o papel de locutor, traz as imagens sob a forma de narrativa, e os alunos, como audiência, criam suas próprias cenas a partir do que eles mesmos imaginam.

4.1.3 - Experiência estética e educação ecológica

Quando a Pedagogia Waldorf nasceu, ela estava a frente de outras metodologias em muitos aspectos, além do engajamento na questão ecológica. A inserção da experiência estética nas aulas, por exemplo, tinha um certo caráter pioneiro. Porém, ao longo do tempo, várias linhas pedagógicas assumiram ambos os pontos em sua estrutura curricular. Não poderíamos diferenciar a Pedagogia Waldorf, das outras pedagogias, somente pelas atividades práticas em contato com o meio ambiente, ou considerar genericamente a estética no espaço pedagógico. É a experiência estética goetheana desenvolvida por Steiner que permeia a vida do aluno Waldorf, e aqui reside toda a diferença. O processo sensibilizador da escola Waldorf é uma especificidade que ainda não foi imitada ou copiada em outros espaços escolares. Na aparência, pode-se julgar os procedimentos similares. O “aprender através da arte” funciona quase como *slogan*, no entanto, além de servir superficialmente como descrição de boa parte das metodologias, não é do que se trata o presente estudo, nem a força motriz da Pedagogia Waldorf.

A educação ecológica ambiental pode ser estudada a partir das atividades práticas dos alunos com a natureza, seja a horta orgânica da escola, as atividades de jardinagem, o passeio no campo, a caminhada na floresta, de onde aproveita-se a experiência direta para desenvolver consciência e atitudes ecológicas. Na verdade, o programa curricular Waldorf prevê uma multiplicidade dessas experiências; neste sentido, ela sempre foi qualificada como uma pedagogia fortemente engajada na questão ecológica e na relação do ser humano com o meio ambiente, desde a sua origem em 1919. Entretanto, estes pontos são cada vez mais comuns com as pedagogias convencionais, pois a crise ecológica soma proporções incalculáveis, e não haverá escola imune a um questionamento e direcionamento para a relação do ser humano com a natureza diante das perspectivas de ameaça à vida no planeta. Estas atividades pedagógicas que relacionam concretamente o ser humano com o meio ambiente trabalham no nível aparente do aparente. O intuito deste trabalho foi evidenciar o nível oculto do aparente, a forma rítmica que os procedimentos da

Pedagogia Waldorf são aplicados, ou seja, a inserção da metodologia dentro da forma da vida cotidiana, como formadora da sensibilidade, não da consciência; e, sobretudo, aprofundar-se no nível do aparente do oculto, na questão da atividade imaginativa que permeia a metodologia durante o segundo setênio e que embasa as questões de percepção ecológica, operando como educação ecológica pelo imaginário de maneira transdisciplinar e transversal.

Os estudos e a pesquisa sobre a percepção ecológica dos alunos revelam a possibilidade que a Pedagogia Waldorf tem de tonalizar dos alunos, de dinamizar a vida psíquica infantil, de integrar a relação ser humano e mundo num todo, de intensificar o vínculo afetivo do ser humano com a natureza, de cultivar os estados de veneração, admiração e respeito com o meio ambiente. Como um concerto musical que tem o melhor dos pianos no palco, mas precisa de um grande instrumentista para a concretização da performance, a Pedagogia Waldorf precisa do professor “instrumentista”, do realizador desses ideais antroposóficos. Na vida real, estes ideais encontram um limite. A atividade docente Waldorf exige mais dedicação que a atividade docente comum, pois nada está pronto, a aula tem surgir do âmbito criativo do professor, inspiração e transpiração são, então, mais intensos.

A educação ecológica social foi exemplificada no estudo de caso do Anjo Azul, todas as questões de comportamento e de relações humanas aparecem figuradas em todas as personagens que nascem em cada ato imaginante. Este caso é uma singularidade, é um exemplo como ponto de partida destas reflexões, pois é um modelo de todas as outras aulas observadas em pesquisa. Em outras aulas foram narradas outras histórias com objetivos relacionados ao conteúdo curricular, às questões morais e às questões ecológicas ambientais. Este estudo de caso demonstrou a Pedagogia Waldorf como técnica para se abordar a vida emotiva do ser humano, descreveu o processo que as imagens recebem dentro dos procedimentos de uma educação estética abrangente, ativadora da psique humana, que surte efeito sobre a qualidade do comportamento da vida infantil. Neste sentido, a Pedagogia Waldorf é um novo modelo de educação porque estrutura toda sua funcionalidade em torno da imaginação. Os casos observados em sala de aula que obtiveram transformações conquistadas pela atuação das imagens são uma situação corriqueira no ambiente escolar Waldorf.

A leitura do mundo é fomentada cotidianamente na escola, simultaneamente ao processo de aquisição da leitura do texto, pois ancora-se na leitura do outro, na permanente vinculação pela oralidade, garantindo a sustentabilidade do social, da relação com os outros. A imaginação de cada criança não é uma atividade isolada nem ilusória, pelo contrário, além de alicerçar o processo de auto-desenvolvimento, é compartilhada no ambiente social, é manifestada no espaço cultural escolar e é o elo vivificador da relação com a natureza, com o universo.

Para o adulto, expressar-se intencionalmente por meio de imagens, por meio de uma educação estética, é adquirir uma nova linguagem. É a própria atividade docente inserida num estado poético, aberta à luz da inspiração, que vasculha no repertório do imaginário os elementos imagéticos que se tornam a ferramenta de trabalho. Para expressar essa nova linguagem, o locutor aprende a ver a imagem do pensamento, o que era conceito, ganha forma, o que era idéia, é plasmado; e o que vivia como imaginação inconsciente é aproximado à luz da consciência. Como afirmou Piaget (1975, p.256), existe uma distância entre o simbolismo consciente e inconsciente do adulto, mas o universo infantil está mergulhado em todos os intermediários desses dois extremos, “pois o jogo de imaginação ou jogo simbólico apresenta toda a gama de matizes entre os símbolos análogos aos do sonho e os símbolos intencionalmente construídos e inteiramente compreensíveis pelo sujeito.” Então, o trabalho do professor Waldorf é diminuir em si mesmo esta distância, justamente para que ela não ocorra na sua relação com os alunos.

Como uma educação pela imaginação, a Pedagogia Waldorf encontra seus limites com a invasão de imagens veiculadas sobre a vida infantil e também, cada vez mais, com a falta da experiência concreta da criança: como imaginar um vaga-lume se algum aluno nunca viu um? Pelos meios de comunicação as imagens vêm com os valores midiáticos, o consumismo, a superficialidade, a velocidade, o comodismo, a violência. As conquistas pedagógicas confrontam-se com estes pontos, assim, a Pedagogia Waldorf insere-se na cotidianidade, não só do aluno, mas também da família que se envolve com a escola.

A Pedagogia Waldorf é, claramente, a instauração de novos valores paradigmáticos. Outro limite da pedagogia é a capacidade de aceitação e assunção desses novos paradigmas por todos que se aproximam da comunidade escolar, uma

situação é idealizá-los intelectualmente, outra é assumi-los integralmente e efetivamente. O que em diversos espaços sociais são metas de chegada, no espaço social Waldorf são pontos de partida, tanto em questões de gestão, como docência e pesquisa.

4.1.4 –Conquistas e limites da Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf é apenas o instrumento que está no palco, o concerto depende do instrumentista, a sala de aula do professor. Neste estudo abordamos a qualidade metodológica, instrumental e educativa dos ideais inspirados na Antroposofia. Dentre as conquistas da Pedagogia Waldorf, sua afirmação e expansão como movimento educativo independente e o paulatino reconhecimento da sociedade em geral sobre sua qualidade estão em destaque.

A educação estética, como processo baseado na vida afetiva, implica numa ecologia que está centralizada no individual, na relação do professor com o mundo, e que é compartilhada no espaço escolar, como ecologia social. Como poderíamos ensinar sobre estar no mundo, sobre a relação com a natureza, com o outro, se não amamos a vida? Ou seja, frente a uma avalanche de crises de todas as ordens, o ser do professor é colocado diante de uma indagação da existência. O engajamento ecológico da Pedagogia Waldorf está diretamente ligada ao engajamento ecológico do ser que realiza seus ideais, no sentido de unificação com a vida natural e cósmica, com o social e consigo mesmo. Ou seja, o espaço escolar Waldorf é a abertura de uma constante revisão, reconstrução do estar, fazer e ser do professor, justamente para desenvolvimento da relação com a geração em emergente.

A práxis cotidiana permitiu refletir sobre as conquistas e possibilidades desta pedagogia, pois a vontade de aprender, o querer ficar na sala de aula por parte dos alunos, o interesse e admiração despertados pelo mundo e pela vida, não eram simplesmente uma formalidade comportamental, pelo contrário, estavam imbuídos de uma autenticidade e espontaneidade.

Mesmo com a positividade dos dados coletados na pesquisa empírica, constata-se os limites desta pedagogia quanto:

- à complexidade da teoria que a estrutura, por estar amparada em conceitos que não se encaixam nos paradigmas vigentes da cultura materialista. O risco é a lentidão no processo social de compreensão da perspectiva antroposófica sobre a vida, o que facilmente suscita interpretações distorcidas sobre as intenções e metas educativas. O que se vê é um choque entre hermenêuticas. O processo pedagógico Waldorf requisita uma hermenêutica antroposófica ou uma hermenêutica fenomenológica; outras fontes de perspectiva reflexiva não acessam os princípios básicos e por isso possuem outra leitura dos resultados. Um dos principais pontos de apoio da Pedagogia Waldorf é a perspectiva dinâmica da metamorfose adotada pelos pressupostos antroposóficos a partir das concepções científicas de Goethe. Todo o pensamento processual que estrutura a pedagogia está baseado nos princípios da metamorfose que regem os processos vivos, as relações orgânicas.

- à possibilidade de se criar uma dicotomia entre um 'mundo Waldorf' e o 'mundo lá fora', quando o processo de mediação do professor não corresponde aos ideais pedagógicos. A Pedagogia Waldorf foi concebida para inserir seus alunos no mundo que está aí. O verdadeiro e profundo interesse pela vida começa no vínculo que o docente estabelece consigo, com os outros e com o entorno, e continua – após a interação no espaço escolar – no vínculo que os alunos estabelecem com a vida. A pedagogia, no segundo setênio, está focada na educação estética, não há como separar a estrutura afetiva dos seres que a realizam e dos seres que a usufruem.

- ao desafio cotidiano do docente de tornar a experiência estética pedagógica mais interessante para os alunos do que a experiência vivida nos espaços dominados pelo mercado, com suas intenções reducionistas e seu gigantesco poder de persuasão e sedução. Neste ponto, a experiência estética pedagógica segue o caminho da simplicidade, de uma relação humanizada, de uma expressividade espiritualizada, de um vínculo com a autenticidade do fenômeno da vida e da essência das coisas. A experiência estética pedagógica, com seus recursos singelos, faz frente às experiências dependentes de recursos ultra-tecnológicos, que simulam a realidade.

- ao caminho da criatividade ser mais difícil que o caminho da reprodução. O primeiro é um processo desconhecido, novo, desbravador, requisita um contínuo acesso às fontes da fantasia; é um caminho ascendente, onde se faz acontecer. O segundo é um processo pronto, repetido, padronizado, formatado; é um caminho

descendente, onde se deixa acontecer. O processo vivificante encontra-se no primeiro, o cristalizante no segundo.

4.2 – Apontamentos finais

O foco da pesquisa empírica foi o poder da imagem vivificada na percepção ecológica ambiental, social e subjetiva dos alunos. Na prática da Pedagogia Waldorf, as imagens passam por uma metamorfose ao longo do currículo e dos anos escolares, acompanhando a metamorfose do desenvolvimento humano. Nos três primeiros anos, a imagem está muito mais ligada ao universo onírico do que nos últimos anos do ensino fundamental, quando a imagem liga-se mais ao conceito. Este ponto abre amplas perspectivas de pesquisa, pois em nove anos de ensino a gradual transformação da imagem para o conceito fundamenta a qualidade do pensar dos alunos. Ou seja, a própria percepção ecológica é fonte constante de reflexão e pesquisa, uma vez que a vivificação do pensar que permeia os dados obtidos a partir da observação é a tônica do ensino Waldorf.

Outro ponto importante seria pesquisar o momento em que os conteúdos experienciados de forma plenamente imagética são resgatados em anos posteriores, num mesmo grupo de alunos. Por exemplo, a época de ensino da semente e das plantas, do segundo ano do ensino fundamental, é resgata no quinto ano na época de botânica. Como as imagens ligadas à vida vegetal que foram experimentadas esteticamente com caráter onírico repercutem três anos mais tarde nos mesmos alunos?

Como ponto centralizador, a imagem será sempre fonte de pesquisa. Não só no sentido estético, ou ecológico, mas como conteúdo de informação e conotação moral. Cabe frisar que a imagem não é em si o catalisador da experiência estética que suscita uma percepção ecológica qualitativa, mas a atividade da imaginação, apoiada nos recursos de uma fantasia exata e bem orientada, que dinamizam a imagem. O conteúdo imagético vivificado não está no que é a imagem, mas no como a imagem foi expressada, materializada, verbalizada, recitada, imaginada, criada, pintada, sonhada, incorporada.

A experiência estética da Pedagogia Waldorf cria diversidade de parâmetros. Nesta diversidade, os sujeitos dela participantes saem enriquecidos. É uma experiência que intensifica o interesse pelo mundo, aguça o olhar para os fenômenos da vida, preenche de admiração pelos fatos que fundamentam a existência. Não é algo se conquista pelo resultado, não se adquire em leituras conceituais; é algo que precisa ser vivido, experimentado, no regozijo e no sofrimento, que precisa ser conquistado. Neste sentido, a experiência estética no espaço Waldorf coloca a percepção ecológica para ser construída, transformada, metamorfoseada.

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEPPLI, William. **O organismo sensório**: sua perda e seu cultivo. A teoria dos sentidos de Rudolf Steiner no seu significado para a educação. Ribeirão Preto, SP: Convívio, 1955.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2001^a.

_____. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001^b.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**: a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BAUR, Alfred. **O sentido da palavra**: no princípio era o Verbo: fundamentos da quirofonética. São Paulo: Antroposófica, 1992.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERTALOT, Leonore. **Criança querida**: o dia-a-dia da alfabetização. São Paulo: Antroposófica: Associação Comunitária Monte Azul, 1995.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela natureza. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. Ecologia e Espiritualidade. In: TRIGUEIRO, André (coord.). **Meio ambiente no século 21**: 21 especialistas falam da questão ambiental em suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003^a.

_____. **Ethos mundial**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003^b.

BRENTANO, Franz. **Psychology from an empirical standpoint**. London: Routledge, 1995.

BUENO, Enilda R. A.. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: ADÃO, José Peixoto (org.). **Interações entre fenomenologia & educação**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

BURKHARD, Gudrun. **Bases antropológicas da metodologia biográfica**: a biografia diurna. São Paulo: Antroposófica, 2002.

CAPRA, Frit Jof. **A teia da vida** : uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, André (coord.). **Meio ambiente no século 21**: 21 especialistas falam da questão ambiental em suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CARVALHO, Alex Moreira. **Aprendendo metodologia científica**: uma orientação para os alunos de graduação. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

COLOMER, Eusébio. **A evolução segundo Teilhard de Chardin**. Porto: Livraria Tavares Martins, 1967.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1995.

DIAS, Genebaldo F.. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2000.

DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.

DUFRENNE, Mikel. **O poético**. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

_____. **Estética e filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

DULAY, Heidi; BURT, Marina; KRASHEN, Stephen. **Language two**. New York: Oxford University Press, 1982.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2001^a.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001^b.

FRIEDENREICH, Carl Albert. **A educação musical na escola Waldorf: sugestões para o ensino.** São Paulo: Antroposófica, 1990.

GABEIRA, Fernando. Congresso e meio ambiente. In: TRIGUEIRO, André (coord.). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental em suas áreas de conhecimento.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: Propostas e Projetos. In: BRANDÃO, Carlos R. (org). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

GAYFORD, Chris. Some new directions for environmental education. In: Santos, José Eduardo dos; Sato, Michèle. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora.** São Carlos: RiMa, 2003.

GHELMAN, Ricardo. Fenomenologia de Goethe aplicada. In: MIKLÓS, Andreas A . W. (coord.). **A dissociação entre homem e natureza: reflexos no desenvolvimento humano.** São Paulo: Antroposófica, 2001.

GIL, Antônio C.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, Atlas, 1999.

GINSBURG, Iona H. Jean Piaget and Rudolf Steiner: stages of child development and implications for pedagogy. In: **Teacher college record.** V.84, n.2, p. 327-337,1982.

GOETHE, Johann W.. **Doutrina da cores.** São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

_____. **Teoría de la naturaleza.** Madrid: Editorial Tecnos, 1997.

_____. **Escritos sobre arte: a formação da estética.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos de Grimm.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.

_____. **Novos contos.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2006.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético.** Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.

_____. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

HAETINGER, Herwig. **Poemas, pensamentos**: reflexões para o nosso tempo. Organizado por Herwig Haetinger. São Paulo: Antroposófica: Christophorus, 1998.

HEGEL, Georg W. F. **Estética**: a arte simbólica. Lisboa: Guimarães Editores, 1956.

HEMLEBEN, Johannes. **Rudolf Steiner**: monografia ilustrada. São Paulo: Antroposófica, 1989.

HOFRICHTER, Hansjoerg. **Waldorf**: a história de um nome. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen, 2005.

HUTCHISON, David. **Educação ecológica**: idéias sobre consciência ambiental. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JÜNEMANN, Margrit; WEITMANN, Fritz. **Drawing and painting in Rudolf Steiner schools**. Stroud, U.K: Hawthorn Press, 1994.

KNEUCKER, R.; RICHTER, T. Autogestão da escola. In: RICHTER, Tobias (org.). **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002.

KOLLERT, Günter. **A origem e o futuro da palavra**: a teoria da linguagem segundo Goethe e Rudolf Steiner. São Paulo: Antroposófica, 1994.

KÖNIG, Karl. **O desenvolvimento dos sentidos e a experiência corporal**. Pontos de vista da pedagogia curativa sobre a teoria dos sentidos de Rudolf Steiner. São Paulo: Sociedade Brasileira de Médicos Antroposóficos, 2000.

KRANICH, Ernst-Michael. Fantasia e imaginação, na explanação de Rudolf Steiner. In: **Pedagogia Waldorf**, Periódico nº 10. São Paulo, Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2003.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LEFF, Henrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIEVEGOED, Bernardus C. J. **Fases da vida**: crises e desenvolvimento da individualidade. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LIM, Booyeun. Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky. In: **Early child development and care**, Vol. 174. Taylor & Francis, 2004.

MARIN, Andréia Aparecida; OLIVEIRA, Haydée Torres; COMAR, Vito. A educação ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção. **Interciência**, v.28, n.10, p. 616-619, 2003.

MARIN, Andréia Aparecida; OLIVEIRA, Luiz Cláudio Batista de. Percepção ambiental e teoria estética: bases epistemológicas comuns e significados para a educação ambiental. In: **OLAM – Ciência & Tecnologia** – Rio Claro/SP, v.6, n.1, maio/2006^a.

_____. A experiência estética em Dufrenne e Quintás e a percepção da natureza: para uma educação ambiental com bases fenomenológicas. **Revista Eletrônica do Mestrado em educação ambiental**. FURG, v.15, p. 196-210, jul-dez, 2006^b.

MARTI, Thomas. Uma pedagogia que promove a saúde. In: Polklaesner, Eleonore (Org.) **Pedagogia Waldorf**, Periódico nº 11. São Paulo, Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2003.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

MIKLÓS, Andreas Attila de Wolinsk. A terra e o homem. In: MIKLÓS, Andreas A . W. (coord.). **A dissociação entre homem e natureza**: reflexos no desenvolvimento humano. São Paulo: Antroposófica, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 2**: a vida da vida. Portugal: Europa-América, 1989.

_____. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OSSWALD, Florian. O desenvolvimento da fantasia no professor e educador. In: **Pedagogia Waldorf**: periódico nº 14/15. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2004.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M.. **Fundamentos filosóficos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W.. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. Estética da Carta da Terra: pelo prazer de (na tensividade) com-viver com a diversidade! In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DELAHANTY, Guilherme e PERRÉS, José (org.). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

QUINTÁS, Alfonso López. **Estética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHTER, Tobias. **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002.

SALLES, Ruth. **As quatro árvores: histórias em verso e prosa: para crianças a partir de sete anos de idade**. São Paulo: Antroposófica, 1991.

SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. São Paulo: Difel, 1982.

SELBY, David. The signature of the whole: radical interconnectedness and its implications for global and environment education. In: SANTOS, José E.; SATO, Michèle (org.). **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Paulo: RiMa, 2001, 2003.

SCHELER, Max. **El puesto del hombre en el cosmos**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1938.

SCHIEREN, Jost. Perceptual power of thinking. Goethe's scientific method as a way of understanding nature. In: MIKLÓS, Andreas A . W. (coord.). **A dissociação entre homem e natureza: reflexos no desenvolvimento humano**. São Paulo: Antroposófica, 2001.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SCHMITT, Jair; MATHEUS, Carlos E.. Considerações sobre o estudo da percepção ambiental. In: **OLAM – Ciência & Tecnologia** – Rio Claro/SP, v. 5, n.1, maio/2005.

SILVA, Marina. Prefácio. In: TRIGUEIRO, André (coord.). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental em suas áreas de conhecimento**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

STEINER, Rudolf. **Verdade e ciência**. Prelúdio para uma filosofia da liberdade. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1979.

_____. **A obra científica de Goethe**. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1980^a.

_____. **O conhecimento do homem como fundamento do ensino:** oito conferências para os professores da Escola Waldorf Livre de Stuttgart de 12 a 19 de junho de 1921. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1980^b.

_____. **O futuro social:** seis conferências, proferidas em Zurique de 24 a 30 de outubro de 1919. São Paulo: Antroposófica, 1986.

_____. **As três etapas do despertar da alma humana.** Ribeirão Preto, SP: Convívio, 1990.

_____. **Teosofia:** introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano. São Paulo: Antroposófica, 1994.

_____. **A arte da educação I.** O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1995^a.

_____. **A fisiologia oculta:** aspectos supra-sensíveis do organismo humano: elementos para uma medicina ampliada: nove conferências proferidas em Praga de 20 a 28 de março de 1911. São Paulo: Antroposófica, 1995^b.

_____. **A educação da criança:** segundo a ciência espiritual. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **Antropologia meditativa:** contribuição à prática pedagógica: quatro conferências proferidas em Stuttgart (Alemanha) de 15 a 22 de setembro de 1920. São Paulo: Antroposófica, 1997^a.

_____. **Os doze sentidos e os sete processos vitais:** conferência proferida em Dornach, em 12 de agosto de 1916. São Paulo: Antroposófica, 1997^b.

_____. **A ciência oculta:** esboço de uma cosmovisão supra-sensorial. São Paulo: Antroposófica, 1998^a.

_____. **Arte e estética segundo Goethe:** Goethe como inaugurador de uma estética nova. São Paulo: Antroposófica, 1998^b.

_____. **Economia viva:** o mundo como organismo econômico único: catorze conferências proferidas em Dornach (Suíça), de 24 de julho a 6 de agosto de 1922. São Paulo: Antroposófica, 1998^c.

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

_____. **A prática pedagógica:** segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo: Antroposófica, 2000^b.

_____. **Os contos de fadas.** Sua poesia e sua interpretação. São Paulo: Antroposófica, 2002.

_____. **A arte da educação - II. Metodologia e didática no ensino Waldorf.** São Paulo: Antroposófica, 2003^a.

_____. **Economia e sociedade:** à luz da ciência espiritual: ensaio em três artigos de 1905 –1906. São Paulo: Antroposófica, 2003^b.

_____. **A metodologia do ensino e as condições de vida do educar.** Cinco conferências proferidas em Stuttgart, de 8 a 11 de abril de 1924, e um comentário sobre o Congresso de Educação. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2004^a.

_____. **O método cognitivo de Goethe:** linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goetheana. São Paulo: Antroposófica, 2004^b.

_____. **Os tipos constitucionais nas crianças:** três palestras de Rudolf Steiner comentadas por três conferências da Dra. Michaela Glöckler. São Paulo: Centro de Formação de Professores Waldorf, 2004^c.

_____. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano:** sete palestras proferidas em Torquay, de 12 a 19 de agosto de 1924, e um colóquio de 20 de agosto de 1924. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2005^a.

_____. **Curso de pedagogia curativa:** doze palestras proferidas em Dornach, 25 de junho e 7 de julho de 1924, para médicos e pedagogos curativos: GA 317. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005^b.

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

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

TAUTZ, I. Origem da escola livre Waldorf. In: RICHTER, Tobias (org.). **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf.** São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002.

TOMASI, Neusi G. S.. **Metodologia da pesquisa em saúde:** fundamentos essenciais. Curitiba, Autora, 1999.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Pedagogia Waldorf:** catálogo para a exposição apresentada por ocasião da 44ª reunião da Conferência Internacional de educação da UNESCO em Genebra / 3-8 de outubro de 1994. Stuttgart, Alemanha: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 1994.

VEIGA, Marcelo da. **A obra de Rudolf Steiner:** orientação geral sobre a obra e explanação introdutória dos livros básicos. São Paulo: Antroposófica, 1994.

_____. **Experiência, pensar e intuição** – introdução à fenomenologia estrutural. São Paulo: Cone Sul, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1997.

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

WERBECK-SVÄRDSTRÖM, Valborg. **A escola do desvendar da voz:** um caminho para a redenção na arte do canto. São Paulo: Antroposófica, 2004.

WIECHERT, Christof. A fantasia. In: **Pedagogia Waldorf:** periódico nº 10, agosto de 2003. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2003.

ZIMMERMANN, Heinz. A fantasia como vivência de auto-educação. In: **Pedagogia Waldorf:** periódico nº 14/15, VII congresso internacional de professores e educadores – Páscoa de 2004. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2004.

GLOSSÁRIO

Antroposofia - foi fundada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner no início do século XX. Trata-se de um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional. Suas aplicações estão em praticamente todas as áreas da vida. A mais popular dessas realizações práticas é a própria Pedagogia Waldorf. A Antroposofia é apresentada sob forma de conceitos que se dirigem à capacidade de pensar e à sede de conhecimento e compreensão do ser humano moderno. Para a teoria antroposófica, o universo não é constituído apenas de matéria e energia físicas, mas também de um mundo espiritual, estruturado de forma complexa em vários níveis. A substância física é uma condensação da "substância" espiritual, é um estado do "ser" espiritual. Nesse sentido, a Antroposofia representa um monismo: para ela não existe o paradoxo do espírito atuar na matéria; ele é a origem de tudo. A teoria embasa iniciativas nas áreas de Agricultura, Farmácia, Medicina, Negócios, Pedagogia, Psicologia, e outros.

astral – na terminologia antroposófica, corpo astral é sinônimo de alma, de corpo anímico, refere-se ao que dá movimento, ânimo ao corpo físico e vital (etérico). Plantas possuem apenas o corpo vital, mas animais e seres humanos possuem corpo astral, que possibilita interiorização dos estímulos sensoriais e movimento autônomo.

ecologicamente sustentável – o conceito de sustentabilidade surgiu na década de 1980, quando o fundador do Worldwatch Institute, Lester Brown, definiu que comunidade sustentável é aquela capaz de satisfazer às próprias necessidades sem reduzir as oportunidades das gerações futuras. Anos depois, o Relatório Brundtland, encomendado pelas Nações Unidas, usou a mesma definição para apresentar o conceito de desenvolvimento sustentável: “A Humanidade tem a capacidade de atingir o desenvolvimento sustentável, ou seja, de atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atender às próprias necessidades.” (CAPRA, 2003, p. 19)

essência humana – adotamos como sinônimo da essência humana o termo espírito. Em alemão, espírito é *Geist*, muitas vezes traduzido como mente, como no caso da Fenomenologia do Espírito, de Hegel, que em inglês ficou como *Fenomenology of the Mind*. O termo espírito, nas definições de Scheler, filósofo da fenomenologia que tem um pensamento análogo ao de Steiner, estabelece um lugar específico ao ser humano no cosmos. Para Scheler (1938, p. 62), a essência humana, o espírito, é um princípio que faz do homem um homem, no mais amplo sentido, seja no psíquico interno ou no vital externo. Segundo Scheler (1938, p. 64-65), na essência do espírito estão a liberdade, a objetividade, a autonomia e a consciência de si mesmo; o sujeito portador de espírito é o ser “cuyo trato con la realidad exterior se ha invertido en sentido dinámico opuesto al del animal.”

Ya los griegos sostuvieron la existencia de tal principio y lo llamaron la “razón”. Nosotros preferimos emplear, para designar esta X, una palabra más comprensiva, una palabra que comprende el concepto de la razón, pero que, junto al pensar ideas, comprende también una determinada especie de intuición, la intuición de los fenómenos primarios o esenciales, y además una determinada clase de actos emocionales y volitivos que aún hemos de caracterizar: por ejemplo, la bondad, el amor, el arrepentimiento, la veneración, etc. Esa palabra es *espíritu*. (SCHELER, 1938, p. 63)

etérico – na terminologia antroposófica, corpo etérico é sinônimo do corpo vital. Não é visível sensorialmente, mas estrutura o corpo físico. Plantas, animais e seres humanos, segundo a Antroposofia, possuem corpo vital, ou corpo etérico, que plasma o corpo físico a partir dos elementos da matéria. O termo etérico não pode ser confundido com éter, empregado como o espaço celeste ou o meio elástico onde se propagariam as ondas eletromagnéticas. Steiner afirmava que o termo corpo não seria o ideal para a denominação do fenômeno, porém, até hoje este é o termo utilizado.

fenomenologia estrutural – Rudolf Steiner desenvolveu uma fenomenologia sobre o conhecimento, ou seja, um estudo sobre o fenômeno que embasa todos os outros fenômenos, por isso a terminologia estrutural, porque é uma fenomenologia sobre a epistemologia, sobre a teoria do conhecimento.

filogenia - termo utilizado para as relações evolutivas de um grupo de indivíduos. Adotamos aqui filogenia humana como a cadeia de transformações que a humanidade como um todo passa desde os primórdios. No final do século XIX, a teoria da recapitulação (lei biogenética de Haeckel) expressava que a “ontogenia repete a filogenia”, isto é, o desenvolvimento de um indivíduo reflete o desenvolvimento do grupo. Steiner aplica esta relação não apenas para o desenvolvimento biológico, mas também para o desenvolvimento da consciência.

Gaia – A Hipótese de Gaia, também denominada como Teoria de Gaia, é uma tese que sustenta ser o planeta Terra um ser vivo. A hipótese foi apresentada em 1969 pelo investigador britânico James E. Lovelock, afirmando que a biosfera do planeta é capaz de gerar, manter e regular as suas próprias condições de meio ambiente. Para chegar a essas conclusões, o cientista britânico analisou pesquisas que comparavam a atmosfera da Terra com a de outros planetas, vindo a propor que é a vida da Terra que cria as condições para a sua própria sobrevivência, e não o contrário, como as teorias tradicionais sugerem. O nome *Gaia* é uma homenagem a Gaia, deusa grega que representava a Terra.

holístico – vem do termo holismo (em grego *holos*, todo), é a idéia de que as propriedades de um sistema, quer se trate de seres humanos ou outros organismos, não podem ser explicadas apenas pela soma de suas partes componentes. É o oposto do reducionismo, do atomismo e do materialismo, pois vê o mundo como um todo integrado, como um organismo.

imagem – representação mental formada a partir da observação de algum objeto externo ou a partir da atividade imaginativa interna. No primeiro caso, a imagem é um resultado da percepção de um objeto pelo sentido visual; no segundo, ela é resultado de uma ação criativa engendrada pelo próprio sujeito. A imagem pode ser tanto a

percepção de uma paisagem, de uma fotografia, de um desenho, como o produto da imaginação literária ou poética, configurada num verso, numa canção, numa narrativa. Esta é a imagem criadora; aquela, a reprodutora.

ontogenia - processo evolutivo de um único indivíduo. Na Biologia, a ontogênese define a formação e o desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação do óvulo até à morte.

Pedagogia Waldorf – Steiner fundou a primeira escola embasada em sua teoria antroposófica junto com Emil Molt, um dos proprietários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em Stuttgart, Alemanha, em 1919. A escola destinava-se, primeiramente, aos filhos dos funcionários daquela fábrica. O nome Waldorf-Astoria, também de um hotel em Nova Iorque, originou-se da família de empresários com o nome Astor, que vivia na cidade de Walldorf na Alemanha (HOFRICHTER, 2005, p. 5-7). Em alguns países, as escolas que seguem esta metodologia são conhecidas por Escolas Rudolf Steiner; no Brasil, usa-se o termo Pedagogia Waldorf.

percepção ecológica – é a percepção com os sentidos permeados pela vivacidade da atividade própria do pensar vivo. É a qualidade afetiva da relação do ser humano com o entorno, com o espaço social e consigo mesmo, que depende da dinâmica da atividade dos pensamentos que dão sentido aos dados observados na atividade sensorial-perceptiva.

natureza – neste trabalho o termo é empregado genericamente, refere-se a tudo o que gera a vida, os minerais como meio físico para estruturação da vida e o mundo biológico das plantas e animais.

nível anímico – correspondente ao corpo astral, enquanto que o nível espiritual corresponde ao eu.

setênio – período de sete anos relativo ao desenvolvimento humano. Na psicologia antroposófica, o ser humano é estudado a partir das fases inseridas em

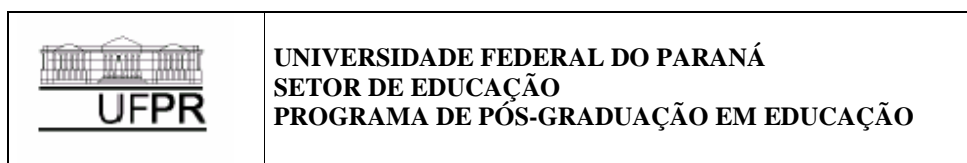
setênios. A Pedagogia Waldorf trabalha com os três primeiros setênios, de 0 a 7 anos – 1º setênio, de 7 a 14 anos – 2º setênio, e de 14 a 21 anos – 3º setênio. Os outros setênios estão inseridos nos estudos biográficos com base na cosmovisão antroposófica.

sistêmico - O pensamento sistêmico é uma forma de abordagem da realidade que surgiu no século XX, em contraposição ao pensamento "reducionista-mecanicista" herdado dos filósofos da Revolução Científica do séc. XVII, como Descartes, Bacon e Newton. O pensamento sistêmico não nega a racionalidade científica, mas acredita que ela não oferece parâmetros suficientes para o desenvolvimento humano, e por isso deve ser desenvolvida conjuntamente com a subjetividade das artes e das diversas tradições espirituais. É visto como componente do paradigma emergente, que tem como representantes cientistas, pesquisadores, filósofos e intelectuais de vários campos. Por definição, aliás, o pensamento sistêmico inclui a interdisciplinaridade.

trimembração do organismo social – teoria social criada por Steiner após a Primeira Guerra Mundial, a pedido do governo alemão e austro-húngaro como plano de reestruturação da sociedade. Atualmente estes ideais sociais são aplicados nas iniciativas sociais antroposóficas como as escolas Waldorf, clínicas médicas, fazendas e indústrias.

vivência musical pentatônica – a música na Pedagogia Waldorf, durante o primeiro setênio e os dois primeiros anos escolares, é explorada a partir de melodias que possuem apenas cinco notas (mi, sol, lá, si e ré). A atmosfera de quintas é um gênero específico de interpretação e composição sobre a escala pentatônica, explorado pela cultura Waldorf, que objetiva inserir os alunos num ambiente onírico a partir dos estímulos sonoros.

ANEXO



9 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, responsável pelo(a) aluno(a) (nome do aluno), está sendo convidado a consentir na participação do(a) menor citado(a) acima de um estudo intitulado “A Educação Ecológica por meio da Estética na Pedagogia Waldorf”. É através das pesquisas na educação que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.

O objetivo desta pesquisa é averiguar o potencial que a Pedagogia Waldorf possui, como metodologia de ensino, para uma educação ecológica.

Esta pesquisa não possui caráter experimental, ou seja, nenhum procedimento pedagógico da metodologia Waldorf será alterado, inovado ou modificado em função da atividade científica. A pesquisa não estudará casos individuais, nem casos de dificuldade de aprendizagem. O estudo abordará a classe do 2º ano do ensino fundamental da Escola Turmalina

coletivamente, será um estudo sobre os efeitos da Pedagogia Waldorf sobre o grupo de alunos como um todo e não oferece qualquer tipo de risco ou prejuízo aos alunos.

Caso seu (sua) filho(a) participe da pesquisa, será necessário o registro fotográfico de algumas de suas atividades escolares. Os dados a respeito do nome dos autores dos trabalhos serão omitidos na ocasião de publicação da pesquisa.

O pesquisador Jonas Bach Júnior (professor da classe, telefone 9623 8101 e e-mail: jonasbachjr @yahoo.com.br) que poderá ser contatado na Escola Turmalina, das 7h30 às 12h15, de segunda à sexta-feira, é o responsável pela pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta.

Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.

A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de recusar que seu (sua) filho (a) venha a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento. Este fato não implicará na interrupção da participação na escola, que está assegurada.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelos professores orientadores que executam a pesquisa e pelas autoridades legais. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.

Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa (registros, fotos) não são da sua responsabilidade.

Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você terá a garantia de que qualquer problema decorrente do

estudo será tratado no (identificar o local que assumira o tratamento, se houver).

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, o nome da família ou do aluno, e sim um código.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a participação do meu filho (a). Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba,

de 2007.

Identificação do Responsável

APÊNDICE

LISTA DE FIGURAS – ARQUIVOS GRAVADOS EM CD-ROM

FIG. 1 (p.51): representação gráfica de um aluno no caderno de desenho, com o giz de cera, aplicando predominantemente o encontro de cores no lugar do contorno.

FIG. 2 (p.111): vista da sala de aula a partir da parede dos fundos. O quadro-negro está com as folhas laterais abertas, contendo o texto na parte central, e duas ilustrações.

FIG. 3 (p.111): vista da sala de aula a partir do quadro-negro. O fundo da sala possui a porta, a mesa de época, um armário comum e o armário dos trabalhos de aquarela.

FIG. 4 (p.111): vista da lateral esquerda da sala de aula, com exposição dos trabalhos dos alunos. Neste caso, há um estudo goetheanístico da cor laranja.

FIG. 5 (p.111): vista da lateral direita da sala de aula. Duas janelas dão visão ao pátio, horta e cancha da escola.

FIG. 6 (p.111): à direita o prédio das salas de 1º e 2º ano e à esquerda o prédio das salas de 3º e 4º ano.

FIG. 7 (p.111): à direita o gramado utilizado para a aula de jogos e pátio do recreio e à esquerda a cancha de areia e o brinquedo de madeira.

FIG. 8 (p.111): a horta da escola com o plantio de trigo, brócolis, couve e alface realizado pelos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

FIG. 9 (p.111): os prédios do maternal e jardim da escola, vistos a partir do portão de entrada.

FIG. 10 (p.198): representação gráfica de um aluno em folha A3, com o giz de cera, aplicando predominantemente o encontro de cores no lugar do contorno.

FIG. 11 (p.198): pintura de aquarela em folha A3 realizada por um aluno.

FIG. 12 (p.198): pintura de aquarela em folha A3 realizada por um aluno.

FIG. 13: desenho de lousa do professor. O quadro-negro está fechado. O desenho refere-se à época de ensino das sementes, plantas e árvores.

FIG. 14: desenho de lousa do professor. O quadro-negro está aberto. O desenho refere-se às imagens da história narrada durante o momento afetivo-estético da aula.

FIG. 15: mesa de época vista em detalhes. Os objetos dispostos referem-se ao tema da época de ensino. Nesse caso, as sementes.