5

Vol 5 2003

Jataí

Faculdade Rudolf Steiner

REVISTA Jataí

VOLUME 5

Faculdade Rudolf Steiner

Coordenação Editorial
Marcelo Rito
Maria Auxiliadora F. Baseio
Mariana Bugano de Alcantara
Melanie Gesa Mangels Guerra

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

Imagem de capa
Mario Biselli

Avaliadores *ad hoc*
Andréa Siewerdt (UFPR)
Ana Paula P. e Chaves Giorgi (UNESP)
Elizabete Villibor Flory (FRS)
Cristina Ferreira Mansberger (FRS)
Cristina Suarez Copa Velasquez (FEWB)
Daniela M. Meirelles (FRS)
Dayse Cristina Araújo da Cruz (FRS)
Elaine Marasca (UNICAMP)
Guilherme M. V. de S. Oliveira (USP)
Juliana Klein Tedesco (FRS)
Lourdes Ana Pereira Silva (FRS)
Marquilandes Borges de Sousa (USP)
Maria do Carmo L. Abi-Sâmara
Maria Florencia Guglielmo (FRS)
Paula Franciulli (FRS)
Rosemeire Laviano (FRS)
Renata Fernandes dos Santos - IA-UNESP

Preparação e Revisão
Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Revisão em Língua Estrangeira
Maria do Carmo L. Abi-Sâmara (FRS)
Paula Franciulli (FRS)

Editoração eletrônica
Paula Toschi Dassie (SAGST Software AG Stiftung)

Apoio

Copyright © 2023 Faculdade Rudolf Steiner
Todos os direitos são reservados à Faculdade Rudolf Steiner

Revista Jataí
ISSN: 2764-2070
E-ISSN: 2764-6890

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

Editorial

Prezados leitores,

Este quinto volume da *Revista Jataí* celebra a inauguração da nova sede da Faculdade Rudolf Steiner e coloca em pauta as estreitas relações entre educação e saúde, compreendidas em perspectiva *lato sensu,* com o dossiê **Educação e Saúde: o que pode a educação para a tecitura de uma sociedade saudável?**

Considerando ser uma abordagem desejável de saúde a expansão da vitalidade e não o contrário de doença, este volume abre o debate para que, a partir de diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento humano, sobre a relação pedagógica entre crianças e adultos, sobre o olhar para o mundo natural e social, seja tecida uma compreensão acerca do que pode ser considerado saudável e, portanto, digno de ser ou tornar-se humano.

Ser educador no século XXI, como ensina Edgar Morin, *em Os sete saberes necessários para a educação do futuro* (2003), pressupõe ter a condição humana como ponto essencial de todo ensino, ou seja, conhecer a complexidade da natureza humana em sua integralidade, reconhecendo aspectos físicos, biológicos, psíquicos, culturais, sociais, históricos, espirituais. Rudolf Steiner, antes mesmo, já atentava para uma educação voltada para o profundo conhecimento do humano e, ao considerar o aluno na perspectiva de sua singularidade, bem como em suas diferentes fases de desenvolvimento, assinala a relevância em propiciar condições para que realizem, no percurso pedagógico, experiências saudáveis, a fim de vivificar a cognição, a sensibilidade, a vontade, os ideais sociais, os conhecimentos de si e do mundo, com a construção de imagens significativas de seu país, de sua escola, da família, do meio ambiente.

Para tanto, educar implica oportunizar o desenvolvimento harmônico e saudável da criança e do jovem, despertando qualidades e disposições para o pensamento, para o sentimento e para a vontade de atuação no mundo que a eles se apresenta, a partir da compreensão de que o horizonte do conhecimento é a própria vida humana, identificada na sua individualidade e na sua sociabilidade.

Nesse contexto educativo, há que se considerar igualmente a saúde do educador, para que, em liberdade e com entusiasmo, possa atuar na harmonização das relações consigo mesmo, em um permanente movimento autoeducativo, e com os que gestam a comunidade escolar – alunos, famílias, colegas, funcionários – no calor do encontro.

Este volume conta com artigos e relatos de experiência articulados com o dossiê temático ou mesmo submetidos em fluxo contínuo. Os conteúdos, bem como as perspectivas que fundamentam cada texto, pautam a diversidade de pensamentos, sendo proposta desse periódico oferecer essa contribuição para que, em liberdade, cada leitor possa compor seu próprio ponto de vista.

Agradecemos aos autores, que submeteram seus textos resultantes de importantes pesquisas; aos gestores da FRS pela parceria permanente nesse relevante veículo de divulgação; à Fundação SAGST pelo apoio à publicação deste volume e do volume especial da *Revista Jataí* dedicado à Iniciação Científica.

Desejamos uma ótima leitura!

Os editores

Sumário

ARTIGOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA (DOSSIÊ)

Educação Comunitária na Monte Azul: sementes para a tecitura de uma sociedade mais saudável 1
Susanne Charlotte Rotermund, Patricia Evangelisti Silva e José Américo Santos Menezes

Bem-estar é bem-viver? Como a educação pode tecer uma sociedade saudável? 24
Maristela Barenco Corrêa de Mello, Valéria da Conceição Chaves, Yasmin de Souza Almeida de Melo

Mordidas, empurrões e beliscões na primeira infância: contribuições da pedagogia Waldorf 41
Élida Santos Ribeiro

Educação sexual embasada na Antroposofia 57
Fernanda De Luca Silvestro

O essencial é que cura: reflexões teóricas sobre a essencialidade do ser humano como fonte para processos sanadores 77
Maíra de Oliveira Martins

A arte de educar baseada no processo vital do aquecimento, sob a luz da antroposofia 97
Juliana Rocha Barletta Nunes

A pedagogia Waldorf como palco para o jovem dançar 119
Samanta Pavão Marques Roque Lucci

ARTIGOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM FLUXO CONTÍNUO

Prática: a responsabilidade de evocar sentido 143
Ana Biglione

Era uma vez... O caminho do contador de histórias na educação infantil 158
Carla Xavier Vanderlinde

Harmonizando o currículo waldorf com a cultura africana e afro-brasileira: relato de uma formação em prol da descontinuidade da colonização histórica e cultural por meio de um caminhar acordado **176**
Daniele Laurinda Caetano e Luciana Sapia Franco

A exigência do exercício do pensamento e sua relação com a educação do século XXI **198**
Adriana Honorato Gonçalves

Lastros e rastros da dança na escola Waldorf: reconhecendo trajetos para descobrir caminhos **211**
Juliana Klein, Luiza Banov e Renata Fernandes

O ensino de Economia no Ensino Médio: uma experiência de escola Waldorf **228**
Silvinha Pinto Vasconcelos

A Trimembração do Organismo Social de Rudolf Steiner e a Declaração Universal dos Direitos Humanos **240**
Patrícia Enes Figueira

A heterogeneidade das idades nas salas de Jardim **259**
Mariana Cavallari Augusto

ARTIGOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA (DOSSIÊ)

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NA MONTE AZUL: SEMENTES PARA A TECITURA DE UMA SOCIEDADE MAIS SAUDÁVEL

Susanne Charlotte Rotermund*[1]
Patricia Evangelisti Silva**
José Américo Santos Menezes***

1. *Formada em Educação Artística, com especializações antroposóficas. Atua na Associação Comunitária Monte Azul como coordenadora da Escola Oficina Social, e no Brasil em cursos de formação antroposóficos.
**Mestre em educação, especializada em Pedagogia Waldorf, organizadora e coordenadora de projetos socioeducacionais. Atua na Associação Comunitária Monte Azul no projeto Mainumby, e com tutoria em instituições educacionais Waldorf.
***Professor doutor no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Sergipe. Realizou formação em pedagogia Waldorf no Instituto Micael em Aracaju.

RESUMO

O artigo trata de apresentar aspectos do ciclo existencial da Associação Comunitária Monte Azul desde a sua formação, em 1979, até o ano 2000. Neste período, a instituição gerou um conceito de desenvolvimento humano e profissional com vistas a valorizar o protagonismo de cada um dos participantes de sua história: a Escola Oficina Social. Este conceito sustenta a vida da instituição. O objetivo do presente artigo é apresentar o caminho de construção coletiva do Curso de Educadores Comunitários Mainumby, incluído na Escola Oficina Social. Para cumprir com o objetivo anunciado, o artigo apresenta trechos de depoimentos coletados em entrevistas e grupos focais, bem como o levantamento e análise de registos documentais que revelaram três princípios fundamentais no curso. São eles: a construção individual do conhecimento a partir da experiência própria, a equivalência de vários tipos de saberes e a construção coletiva do processo. Trata-se de dar voz aos participantes da história que assenta e explica o surgimento do curso como uma construção coletiva, gerada por meio da congregação de pessoas vindas de muitas regiões do país e do mundo, de diferentes classes sociais, apresentando um panorama diverso e desigual que, longe de ser considerado antagônico, foi percebido como complementar na compreensão do processo social saudável e na busca de caminhos inovadores em educação.

Palavras-chave: Educação Comunitária; Monte Azul; Escola Oficina Social.

ABSTRACT

This article aims to present aspects of the existential cycle of the Monte Azul Community Association from its formation in 1979 until the year 2000. During this period, the institution developed a concept of human and professional development with the aim of valuing the protagonism of each participant in its history: the Social Workshop School. This concept sustains the life of the institution. The objective of this article is to present the path of collective construction of the Mainumby Community Educators Course, included in the Social Workshop School. To fulfill the stated objective, the article presents excerpts from testimonies collected in interviews and focus groups, as well as the collection and analysis of documentary records. These principles are: the individual construction of knowledge based on personal experience, the equivalence of various types of knowledge and the collective construction of the process. It is about giving voice to the participants in the history that underlies and explains the emergence of the course as a collective construction, generated through the congregation of people from many regions of the country and the world, from different social classes, presenting a diverse and unequal panorama that, far from being considered antagonistic, was perceived as complementary in understanding the healthy social process and in the search for innovative paths in education.

Keywords: Community education; Monte Azul; Social Workshop School.

Introdução

Preservar a dignidade humana é considerar o outro
como protagonista no seu destino
(Ute Craemer)

A Associação Comunitária Monte Azul é uma Organização Não Governamental (ONG) que se orienta nos princípios da Antroposofia, utilizando a Pedagogia Waldorf e a Trimembração Social como base de seu trabalho. Fundada em 1979, a instituição atua junto a comunidades em situação de vulnerabilidade na zona sul da cidade de São Paulo e é reconhecida pela qualidade de seus projetos e amplo atendimento nas áreas da educação, saúde, assistência social, cultura e meio ambiente. Sua principal meta é contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano e a transformação da realidade social.

O desenvolvimento das intervenções da Monte Azul fez surgir como princípio estruturante a ideia Escola Oficina Social, destinada a estimular o desenvolvimento constante do indivíduo e da coletividade na qual ele se encontra. Este princípio permeia as áreas de trabalho da associação até os dias atuais e ancora o curso para Educadores Comunitários, hoje intitulado Mainumby. A finalidade do presente artigo é apresentar a trajetória de construção e implementação do curso de Formação de Educadores Comunitários desenvolvido pela Associação Comunitária Monte Azul, curso este construído sobre a ideia da Escola Oficina Social e baseado nos fundamentos teórico-filosóficos da Antroposofia. Com a descrição desta trajetória formativa de Educadores Comunitários, queremos trazer à superfície princípios pedagógicos implementados pela Monte Azul que podem contribuir para o debate Educacional no que diz respeito à formação de Educadores sociais[1], fomentando consciências e práticas que visam à transformação social.

O curso de formação de Educadores Comunitários criado pela Monte Azul surgiu simultaneamente com as primeiras creches da instituição, com a intenção de apoiar e instrumentalizar o trabalho educacional realizado por membros da comunidade que não possuíam formação convencional para isso – muito embora fossem exemplos vivos de resiliência, pois eram imigrantes buscadores de liberdade e melhores condições de vida. Desde o início de sua atuação, a Monte Azul distinguiu-se pelo exercício da sensibilidade em reconhecer as habilidades dos membros da comunidade assistida e envolvê-los no trabalho, impulsionando a coletividade para a autonomia e empoderamento de seus integrantes.

Para a construção do presente artigo, valemo-nos dos relatos dos mem-

1.*Educador social* é o profissional reconhecido legalmente que atua com indivíduos em situação de vulnerabilidade e exclusão. Na Monte Azul, a denominação é *Educador Comunitário.*

bros da comunidade que fizeram parte das diferentes etapas dos 44 anos de existência dessa formação de Educadores Comunitários, hoje em pleno vigor. Para tanto, realizamos entrevistas e grupos focais cujos dados foram utilizados na realização deste artigo, que descreve o nascimento, expansão e desdobramentos do curso até o ano 2000. Vale destacar que a delimitação do referido marco temporal – que vai do nascimento em 1979 ao ano 2000 – se deve ao volume de informações e ao fato de que a Formação de Educadores Comunitários passou por significativas mudanças após 2000, estas serão apresentadas em novo trabalho.

Ao revelar as memórias dos participantes, envolvidos nas diferentes etapas da trajetória do Curso de Formação de Educadores Comunitários, a pesquisa documental pôde não apenas valorizar, prestigiar e homenagear, como também reconstituir a história do curso e, além disso, entrever características pedagógicas relevantes para o debate educacional, visto que seu processo dinâmico considerou como ponto de partida o contexto da realidade local e revelou uma prática que trouxe à baila a valorização dos vários tipos de saberes e a equiparação de teoria e prática no processo educacional.

Ações de esperançar num cenário adverso: Formação de Educadores Comunitários

> *O estudo do educador comunitário é: escutar, ficar sentado de forma humilde e escutar. Este é o primeiro passo para poder ajudar sem rebaixar uma outra pessoa. (Ute Craemer)*

Em meados dos anos 1970, a favela[2] Monte Azul estava em processo de formação por meio da chegada de migrantes da Bahia, Pernambuco, Ceará e Minas Gerais, conforme conta uma das moradoras da Monte Azul:

> Eu sou da Bahia. [...] de Itabuna [...] lá não tinha serviço para trabalhar. Eu passava muita dificuldade, muita fome. Comia farinha misturada com água e sal para sobreviver e minha vida era assim. Aí, vim para São Paulo para trabalhar. [...] Eu vim sozinha porque minha irmã, minha segunda irmã veio antes. Ela mandou o dinheiro da passagem e eu vim [...] olha, eu gostava demais lá da minha terra, mas eu tinha que vim, morar aqui, trabalhar aqui. Aí, terminei morando na Monte Azul (MORADOR DA FAVELA, ENTREVISTA I, 2021, p. 1-2).

2. O termo *favela*, usado na referida época, foi substituído por comunidade. Atualmente, porém, observa-se a palavra favela retornando ao uso de forma empoderada.

Todos estavam em busca de uma vida melhor, não tinham onde ficar e então construíam seus barracos com qualquer material que encontravam. Usavam tábuas e restos de canteiros de obra, em um dos vales do distrito Jardim São Luís, na zona sul da cidade de São Paulo, perto de uma mina d´água e à beira de um pequeno córrego, afluente do Rio Pinheiros. Assim como nas outras favelas daquela época, não havia instalação de luz elétrica ou ruas pavimentadas, nem água encanada. O próprio córrego transformou-se rapidamente em esgoto a céu aberto e a mina, em local de banho, de lavar roupa e fonte para cozinhar.

Havia muitas doenças por causa dessa situação precária. As crianças tinham vermes e passavam fome, por isso pediam comida nas ruas e nas feiras da região. Os adultos trabalhavam muito para ganhar pouco, crianças cuidavam de crianças, mulheres trabalhavam em dobro para também manterem as suas casas e homens afogavam seu desespero no álcool. Fortes vendavais e chuvas provocavam enchentes e deslizamentos, destruindo as moradias simples e dificultando ao máximo a sobrevivência. Com o crescimento da cidade de São Paulo e das desigualdades sociais, uma violência estrutural foi sendo gerada, compondo, assim, o cotidiano dos moradores da Favela Monte Azul:

> Ainda não havia o crime organizado e os chamados *Pés de Pato*[3] surgiam fazendo justiça com as próprias mãos. Como as favelas eram ainda mais discriminadas e negligenciadas pelo governo do que hoje em dia, amanhecer com tiroteios e cadáveres encontrados nas vielas era quase comum. (CRAEMER, 2017, p.17).

Foi nesta época, em 1979, sob tais circunstâncias dramáticas e desoladoras, marcadas também pela ditadura, que iniciou o trabalho da Associação Comunitária Monte Azul[4]. Os fundadores, Ute Craemer, Renate Keller Ignácio e Paulo Ignácio haviam se unido em torno de um ideal de transformação social. Os três haviam conhecido anteriormente a Antroposofia fundada por Rudolf Steiner[5] e suas ideias elaboradas sobre a Trimembração Social, nascidas em meio aos horrores da Primeira Guerra Mundial na Alemanha, com as monarquias de seus múltiplos pequenos reinos se desfazendo. Em busca de uma estrutura para uma sociedade mais pacífica, democrática e economicamente mais equilibrada, Rudolf Steiner havia retomado os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, usados na Revolução Francesa como bandeira política, alocando-os nos âmbitos da

3. Homens matadores de homens.
4. Maiores informações sobre gestação e o nascimento da Associação acessar o artigo: Monte Azul - A Busca por um Transformar Possível em: https://frs.edu.br/conteudo-frs/revista/ V4.
5. Filósofo austríaco.

vida como um todo: a *liberdade* no âmbito cultural-espiritual, a *igualdade*[6] na vida jurídica e a *fraternidade* no âmbito da economia. Nesta nova construção, cada indivíduo seria valorizado como ser único e diverso, com liberdade de ideias, de identidade e busca espiritual; todas as pessoas teriam garantido seus direitos em igualdade e deveriam exercitar a convivência em respeito mútuo, seguindo acordos e leis elaborados com a possibilidade de voz ativa coletiva; cada integrante teria suas necessidades supridas pelo trabalho e pelas ações dos outros e poderia contribuir ativamente com as necessidades de cada um conforme as suas possibilidades e capacidades. Com o aumento de autoconsciência, cada pessoa se tornaria mais corresponsável pelo todo.

Ute, Renate e Paulo identificavam-se em essência com esses ideais e sentiram o chamado de dedicar suas vidas à sua realização concreta. Junto aos seus primeiros parceiros, refletiam sobre como envolver os moradores na transformação de sua própria realidade e qual deveria ou poderia ser a tarefa de um trabalho não somente de assistência, mas de verdadeira transformação social. Em suas primeiras ações, acolheram crianças e jovens em atividades recreativas e artísticas no jardim de infância[7] e na oficina de marcenaria, visitaram os moradores para criar vínculos e, com eles, organizaram mutirões para a construção de um primeiro ambulatório médico. Estes mutirões eram finalizados com dança de forró na própria comunidade, fortalecendo o senso de grupo e de pertencimento. Os fundadores tinham a certeza de que deveriam se relacionar com as pessoas como protagonistas.

Ute Craemer registrou em seu diário: “Preocupo-me mais como tudo isso muda as pessoas por dentro, como o processo do aprender, do superar-se e de ser feliz transforma e enobrece as pessoas. Essas coisas se tornam um instrumento que forja o ser humano.” (CRAEMER, 1982, p.163).

A postura de quem vem de fora deveria ser a de quem escuta profundamente e sempre de novo, e deveria se considerar como um catalisador, não como um coordenador (CRAEMER, 1982). Este princípio educador humanizador, que olha para a transformação como um todo, tornou-se estruturante para as ações desenvolvidas pela associação. Qual árvore, cravou suas raízes na lama da favela e desenvolveu seus primeiros brotos, em 1979: um jardim de infância, um grupo para atendimento de crianças em idade escolar e uma oficina de marcenaria para adolescentes, coordenados respectivamente por Renate, Ute com Cido Cândido, e Paulo; surgiu também um primeiro ambulatório coordenado por Michael Blaich e Zeka da Silva (1979). Porém, árvore pequena ainda não oferece muita sombra:

---

6. Atualizando para a consciência de hoje, consideramos que o termo igualdade deveria ser substituído por equidade e fraternidade por solidariedade.

7. Denominação dada ao atendimento às crianças de menos de sete anos de idade, realizado pela instituição, meio período do dia.

> Muito mais crianças precisam de creches do que cabem. Onde encontrar as pessoas que carregam essa tarefa, aonde o dinheiro, aonde o terreno? A ajuda virá. confiança. Com certeza nunca será um jardim tão ideal como o atual da Renate. Mas tudo é melhor do que aquilo que as crianças já têm: Nenhuma inspiração para o brincar, alimentos sem vitaminas, sujeira, etc. (CRAEMER, 1982, p. 205).

A partir da vontade de atender um maior número de crianças, ficou claro que deveriam surgir novos projetos educacionais na Associação Comunitária Monte Azul. Desde o primeiro momento da instituição, a relação com as ideias da Antroposofia foi direta e estava claro para os fundadores que os fundamentos da Pedagogia Waldorf seriam os balizadores destas ações. Esta pedagogia, hoje difundida em muitos países do mundo, foi fundada por Rudolf Steiner em 1919 como resposta para a miséria da Europa destroçada pela Primeira Guerra Mundial. Idealizada para todas as classes sociais (especificamente para os filhos da fábrica de cigarros Waldorf Astória, que originou a denominação *Waldorf*), fora uma realização prática dos princípios da Trimembração Social, uma contribuição para a construção de uma sociedade mais pacífica. Ela considera que o ser humano tem aspectos físicos, anímicos (psiquê) e espirituais (essência), e que eles estão em processo de desenvolvimento por toda vida. Considera também que, na infância e na adolescência, são necessárias condições específicas para desenvolver autoconfiança e força de vontade, saúde psíquica e boas relações, assim como uma consciência desperta com pensar claro e amplo. Diante disto, algumas perguntas precisavam ser respondidas: na Monte Azul, quem desenvolveria este trabalho educacional com tantas crianças? Trazer para a comunidade professores especializados em Pedagogia Waldorf seria a melhor decisão?

Em 1980, na volta de uma viagem, Ute fez escala em Bogotá (Colômbia) e conheceu a instituição Dom Bosco, que envolvia as mulheres da própria comunidade no trabalho. A exemplo desta iniciativa, foi tomada a decisão de orientar as mulheres da favela Monte Azul para a condução de futuras creches. Renate, então, organizou um curso sobre o desenvolvimento infantil e os princípios da Pedagogia Waldorf e convidou mães e adolescentes conhecidas para participarem. Devido ao trágico acontecimento de uma chacina dentro da comunidade, sobrou um barraquinho[8] na favela que foi arrumado e pintado. Nesse espaço foi criada a primeira creche, denominada pelos moradores de *crechinha*. Uma das mães, que então participava do referido curso, passou a cuidar de sete crianças: "Era tudo muito, muito, muito simples. Por exemplo, não tinha água encanada, [...] tinha

8. Denominação usual para moradias localizadas na favela, geralmente construídas com sobras de materiais.

que pegar água na mina. Realmente, era o básico do básico que a gente podia oferecer ali." (KELLER, ENTREVISTA II, 2021, p. 3).

Com verbas de doações da Alemanha, vindas de pessoas e instituições que passaram a apadrinhar o trabalho, foram comprados outros barraquinhos na comunidade e contratadas mais mulheres. Assim foi possível acolher gradativamente mais crianças: 50, depois 100, até chegar a um número de mais ou menos 200, divididas em pequenos grupos, como nas casas de família grande. Cada creche passou a ter uma dupla de educadoras, geralmente mulheres maduras e com filhos. Elas foram chamadas de *Mães de Creche* e compartilharam muitos momentos de convivência, assim como com Renate. Na época, elas se revezavam nos cuidados com as crianças, cozinhavam, faxinavam e faziam as atividades pedagógicas. Uma delas lembra desta fase inicial:

> Quando a gente começou na creche era muito difícil. [...]o fogão não funcionava, a boca não acendia, tinha que pegar água na mina [...], mas, a gente fazia com todo prazer. Lavava a roupa da creche e botava pra secar e ficar sequinha [inint]. Tudo. A gente fazia tudo ao mesmo tempo. [inint]. Era muito difícil. Não tinha as coisas que tem hoje em dia. A comida que tem hoje em dia. [...]. Tinha criança de zero a sete anos. A gente tinha que cuidar de neném, dar banho em todas as crianças. (MÃES DE CRECHE PARTE I. ENTREVISTA III, 2021, p.8).

Renate conduzia o jardim de infância com a ajuda de uma dupla de adolescentes, as então chamadas *Meninas da Renate,* e também acompa-nhava as novas creches, dando as orientações necessárias. Os encontros do curso que a Renate ministrava aconteciam regularmente e neles era realizada a capacitação das mães de creche e das jovens. Enquanto o curso acontecia, Renate convidava novas pretendentes que iam se aproximando e assim se preparando para trabalhos futuros. Uma moradora, mãe de creche depois de algum tempo, relata como foi seu primeiro encontro com Renate – a quem havia pedido emprego: " – Olha, eu dou um cursinho e a senhora vem sem nenhum compromisso [disse Renate]. Ela me chamou do jeito que eu chamei ela, de senhora [disse a moradora]. A Renate disse: – Se eu ver que a senhora tem mesmo jeito com criança, aí tudo bem." (MÃES DE CRECHE PARTE II. ENTREVISTA IV, 2021, p.6-7).

Assim, este curso se tornou um componente estruturante de todo o trabalho na comunidade e passou a ser chamado de *Cursinho da Renate*. Ele se estruturou a partir da observação da experiência das participantes no trabalho e do acompanhamento que Renate fazia nas salas, no cotidiano do atendimento às crianças. A reação das mulheres à Pedagogia Waldorf foi um estranhamento

Fig. 1 - Foto Primeira creche da Monte Azul, Estrela Azul, 1980.

Fonte: Acervo da instituição.

por um lado, *porque tudo era diferente,* e identificação por outro lado, *porque era tudo igual*. Uma delas relatou:

> Quando eu entrei, eu falei: Eu vou tirar de letra, porque eu já tenho quatro filhos. Que nada. A pedagogia é tão diferente, né? [...] O modo de falar, [...] eu sempre falei bem alto e na creche tinha que falar baixo, tinha que falar cantando. Então, isso eu achei interessante de aprender na creche. Aprendi no cursinho como falar (MÃES DE CRECHE PARTE II. ENTREVISTA IV, 2021, p.1).

Uma outra educadora, no entanto, contou: "Quando eu cheguei na Monte Azul eu me senti na minha casa, porque eu senti que tinha tudo dentro de mim. Era só *pra* acrescentar e aprender mais, entendeu? [...] *Pra* mim, não tinha diferença da minha casa *pra* aquela creche. Eu fui lavar louça, eu fui fazer tudo, entendeu?" (MÃES DE CRECHE PARTE II. ENTREVISTA IV, 2021, p.1).

E continuou explicando: "Quando a gente vem do Nordeste a gente tem essa cultura [...] já vem com essa vivência de histórias, de cantiga, de épocas, de brincar com a natureza." (MÃES DE CRECHE PARTE II. ENTREVISTA IV, 2021, p. 15).

Com o acompanhamento constante de Renate, as mães de creche aprenderam, aos poucos, a discernir as qualidades saudáveis educativas que traziam como experiência de sua própria infância e outras que não eram favoráveis para o desenvolvimento infantil. Aprenderam sobre as fases do desenvolvimento infantil à luz da Antroposofia, sobre os ritmos da natureza e sobre recursos pedagógicos – como os contos de fadas, as rodas rítmicas e as artes para crianças pequenas. Porém, o diferencial do trabalho era a concepção de que o aprendizado era mútuo: todas tinham coisas a ensinar e todas tinham coisas a aprender. Conta Renate:

> [...] a gente se ensinava mutuamente cantigas de rodas, histórias, brincadeiras [...] assim, eu conheci a cultura popular com a qual eu

> me identifiquei muito e tentei incorporar estas cantigas e músicas nas rodas rítmicas que a gente fazia. (KELLER, ENTREVISTA II, 2021, p. 8).

Foi um exercício de aprender e valorizar o que cada uma das participantes evocava de suas memórias. Nada melhor do que buscar na história de cada uma as respostas que, embora simples, poderiam solucionar dificuldades no cotidiano. Renate lembra em entrevista como estruturava o curso:

> Sempre tinha um momento onde (sic) a gente tratava sobre a observação da criança e o desenvolvimento infantil [...] também sempre tinha uma parte artística, uma parte de fazer alguma coisa, de aprender a fazer uma boneca, aprender também trabalhar com madeira [...] sempre tinha esse lado mais do pensar, de teoria, mas sempre tentando que essa teoria fosse sempre baseada nas nossas experiências e naquilo que a gente pode observar na nossa vida. (KELLER, ENTREVISTA V, 2021, p. 1).

Também as *Meninas da Renate* se lembraram da importância do curso onde se percebiam vistas e ouvidas, podendo ser elas mesmas, assumindo a sua identidade e os conflitos que isso poderia causar: "Acho que me senti ouvida dentro do cursinho, só que muitas vezes eu tinha uma rebeldia, sabe? Dava umas brigadas, assim, com a Renate." (MENINAS DA RENATE I ENTREVISTA VI, 2021, p.12).

Desta maneira, em meio a um contexto destrutivo e caótico, porém regado pela indignação e esperança, nasceu e floresceu o *Cursinho da Renate,* que com o tempo se transformou na formação de Educadores Comunitários da Monte Azul, mais tarde chamado de Mainumby. Essas ações atuaram como um fermento. A vontade de ajudar de quem estava vindo de fora despertou esperança de quem morava na favela e fortaleceu a vontade de transformar a própria realidade não somente em uma vida individual melhor, mas em um mundo melhor.

Desdobramentos de ações da Educação Comunitária: Monte Azul em crescimento

Fortalecer a auto-percepção: não fazer demais pelo outro,
mas estimular as forças latentes.
(Ute Craemer)

O trabalho da Associação Comunitária Monte Azul (1979) cresceu rapidamente, expandindo-se para a Favela Peinha (1982), próxima à Monte Azul, e ao bairro Horizonte Azul (1982), no extremo sul do município de São Paulo, até então

ainda zona rural. Desenvolveram-se na época – para ficar com a imagem da árvore – três grandes galhos principais, cada qual se ramificando à sua maneira. Nestes três núcleos, formaram-se creches e oficinas para crianças e jovens.

O curso de formação para Educadores Comunitários à luz da Pedagogia Waldorf destinou-se às mães de creche dos três núcleos. Ele foi ministrado por Renate Keller até 1993 e, posteriormente, por outras coordenadoras com experiência nesta pedagogia. O curso permaneceu, de modo geral, com a mesma estrutura, sendo que os encontros se davam aos sábados, com duração de duas horas cada um deles. Seu conteúdo programático contemplava a educação infantil dentro do contexto da educação comunitária e era composto por quatro etapas, a saber: 1) uma etapa conceitual, que partia sempre da observação das necessidades, abrangendo temas variados da fundamentação Waldorf; 2) uma etapa de preparação para as épocas[9]; 3) artes e trabalhos manuais; 4) orientações práticas e conversas sobre assuntos da comunidade e questões organizacionais do cotidiano.

Apesar da repetição estrutural, a construção do curso foi conjunta e cada participante ofereceu sua experiência de vida, dando espaço para a diversidade aparecer e tornando assim cada proposta única e recheada de sugestões de canções e versos regionais, fabricação de utensílios e muitas outras expressões culturais trazidas pelos participantes.

Enquanto o desenvolvimento das creches estava intimamente relacionado às aulas do curso, as demais atividades pedagógicas, elencadas a seguir, aconteciam paralelamente. Elas compreendiam: 1) as diversas atividades oferecidas às crianças do contraturno escolar, como brincadeiras, trabalhos artísticos e recreativos; 2) a oficina de marcenaria; 3) atividades culturais que resultaram na edificação do primeiro Centro Cultural da região sul de São Paulo (1990).

Aos poucos, o trabalho da Associação foi ganhando uma dinâmica própria, entre os impulsos das pessoas que vieram de fora e as capacidades, singularidades e desafios da comunidade, criando algo novo, um ambiente mais harmônico e humano para as crianças e para todos:

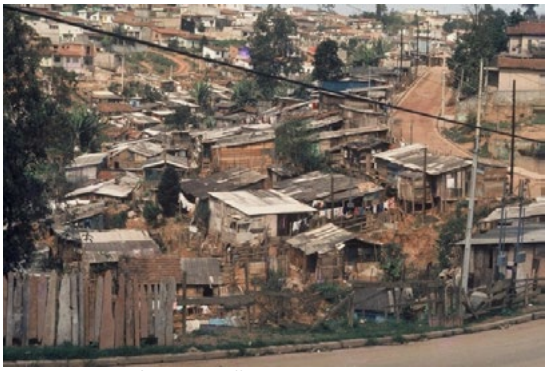
> As mães de creche mais antigas ensinavam as mais novas a arrumar as salas de forma bela e manter um ritmo diário harmônico no qual as crianças podiam por vezes brincar despreocupadamente, por vezes escutar em silêncio uma história. As mães de creche precisam ainda aprender muito mais, pois também são marcadas pela vida dura da favela. Porém, por terem vivido uma infância relativamente saudável no interior, elas sabem como é curativo brincar com

9. Na Pedagogia Waldorf, é denominado "época" o período de aproximadamente um mês, dedicado a uma temática como estações do ano ou comemorações cristãs, por exemplo.

> materiais simples da natureza ou cantar e dançar uma ciranda ao pôr do sol. Elas resguardaram dentro de si uma criança que somente precisa ser despertada (CRAEMER, 1987, p.124).

Com o constante acompanhamento e as aulas do curso para Educadores Comunitários, o trabalho pedagógico floresceu. Na época, as mães de creche dos três núcleos participavam do curso. Era nele que aprendiam a criar suas atividades pedagógicas e apresentá-las para as colegas. O próximo depoimento testemunha o quanto elas se dedicavam também fora do horário de trabalho e como isso as ajudava no seu desenvolvimento individual:

Fig. 2 – Foto Favela Monte Azul anos 80.



Fonte: acervo da instituição

Fig. 3 – Foto Favela Monte Azul, com Creches na frente, 1985.

Fonte: acervo da instituição

> Na Páscoa, por exemplo, a gente ficava domingo inteiro a tarde pintando ovos, pintando cestinha, costurando, na verdade, aquilo era [o que a gente] mais queria, era um jeito que a gente tinha de estar fora da nossa casa, fora do contexto da favela, do barraco, da casa pequena, da falta que tinha ali. Aquilo me completava, sabe? (CRAEMER, 1987, 2021, p. 5).

No entanto, o contraste entre a realidade da favela e estas ilhas pedagógicas das creches era imenso:

> A instituição Associação Comunitária Monte Azul trazia esse acalanto para gente, mas também, quando você saia dali se deparava com a comunidade. Você não encontrava tantas coisas lindas. A minha casa era muito pequena, muito precária e junto com isso tinha o externo. Você saía de casa e de repente você se deparava com um corpo caído e depois você se deparava com outro. Ao mesmo tempo em que a gente conseguia ver aquele amor, aquele abraçar da instituição, a gente também via essas violências (MENINAS DA RENATE II, ENTREVISTA VII, 2021, p. 2).

Talvez fosse justamente este *contraste* que encorajava, que despertava a íntima vontade destas jovens mulheres de transformar a realidade: "Eu acho que a força maior que me levava a trabalhar todos os dias, ali, que me movia com muita alegria, era o amor. Essa forma de querer proteger as crianças e dar uma realidade interna para elas não terem aquelas vivências todos os dias." (MENINAS DA RENATE II, ENTREVISTA VII, 2021, p. 4).

Elas aprenderam a ter a capacidade de enxergar o bom e o belo em meio à aridez:

> A Ute sempre mostrava para a gente o lado bonito que tinha na favela, quando era aquele monte de sujeira. Ela conseguia ver ali, naquela sujeira, uma florzinha, sabe? Catar aquela florzinha e colocar no vaso. Isso me chamou muita atenção. Então, a pessoa que vem de fora e conseguiu olhar dentro daquela sujeira, daquele fedor enorme que tinha, de rato podre, comida estragada jogado no chão, merda, ela conseguiu tirar dali uma pérola. Ver uma flor (MENINAS DA RENATE II, ENTREVISTA VII, 2021, p. 6).

Naquela época, novas instituições com creches nasceram de iniciativas individuais e do idealismo de querer melhorar a situação precária de muitas crianças da megalópole. Elas buscavam ferramentas pedagógicas e encontravam na Monte Azul uma importante parceria. Renate realizava, com estas instituições, encontros pedagógicos nos quais as próprias mães de creche da Monte Azul davam

oficinas práticas de fabricação de marionetes, contação de história e brincadeiras com os dedos, tornando-se multiplicadoras de seu próprio aprendizado. Algumas destas creches passaram a participar regularmente do "Cursinho". Da associação destas instituições nasceu o significativo movimento municipal da luta política por creches conveniadas e a Associação dos Movimentos de Entidades Sociais Comunitárias (Fundação AMESC).

Uma nova fase para as creches e o *Cursinho* iniciou quando Renate Keller convidou Claudia Vivacquia como sua sucessora. Claudia iniciou seu trabalho em 1991, na Peinha, depois foi assumindo o *Cursinho* e também a coordenação das creches na Monte Azul e no Horizonte Azul. Ela relata:

> O primeiro grande desafio foi chegar depois da Renate [risos]. Elas eram tão ligadas à Renate, claro, pioneira, começou esse impulso. Várias delas eram meninas quando a Renate chegou lá e depois se tornaram professoras de Jardim ou mães de creche. (COORDENADOR, ENTREVISTA VIII, 2021, p.4).

Claudia lembra em entrevista que chegou com o conhecimento teórico e prático da Pedagogia Waldorf, porém não da construção comunitária de um trabalho. Ela percebeu o que significava "vir de fora", ser de classe média, ter benefícios que as mães de creche não tinham. "Elas iam para casa e ainda tinham que lavar a roupa na mão, faxinar, ou seja, elas é que tinham esse conhecimento da vida nessas comunidades, não eu" (COORDENADOR, ENTREVISTA VIII, 2021, p. 5). Percebeu que ela mesma também se desenvolvia neste trabalho, e sintetiza em seu depoimento ser a Monte Azul como um "impulso de ver o ser humano como alguém muito maior do que aquele que ele é. [...] O que faz a Monte Azul ser a Monte Azul, não é algo concreto, mas é o que permeia o concreto. É esse desejo de, realmente dar condições ao ser humano, dele se tornar humano." (COORDENADOR, ENTREVISTA VIII, 2021, p.9).

Quanto ao "Cursinho", Claudia realça a intimidade que surgiu entre as participantes e relata seu aprendizado sobre como trabalhar a Antroposofia com elas:

> O cursinho era muito íntimo [...] e com uma linguagem muito acessível, muito cheia de imagem. Eu tenho muita gratidão a esse tempo, porque graças aos cursinhos, eu aprendi a falar de antroposofia de uma forma não arrogante, de uma forma, assim, que isso me serve até hoje. Eu posso fazer antroposofia de uma forma entendível em qualquer lugar, por conta desse exercício (COORDENADOR, ENTREVISTA VIII, 2021, p.7).

Claudia Vivaqua trabalhou como coordenadora pedagógica até 1997 – no início, sozinha. Depois dividiu esta tarefa com outras colegas, também formadas

e experientes em Pedagogia Waldorf, que zelavam pelos princípios pedagógicos do trabalho.

No seu livro *O Dia-a-dia das Creches e Jardim-de-infância*, publicado em 1993, Renate Keller sintetizou as experiências adquiridas, disponibilizando-as para um público maior. Nele, descreve a importância do trabalho que as educadoras realizam nas creches, quando, a partir da imagem saudável do desenvolvimento da criança, acolhem aquelas que são obrigadas a viver em circunstâncias de vida desfavoráveis ao desenvolvimento. Ela afirma que a Pedagogia Waldorf como *arte de educar*[10] atua de forma sanadora também em ambientes como os de uma favela. Para isto, é importante harmonizar o espaço (beleza e arrumação), o tempo (atividades que permitem expansão e concentração), as atitudes (favorecendo confiança e boas relações humanas) e sustentar o trabalho contínuo do educador (autoeducação, tendo coragem para reconhecer as próprias dificuldades e transformá-las (KELLER, 1995).

Hoje, Renate avalia que o desenvolvimento do trabalho com as educadoras nos anos 1990 tinha aspecto duplo: por um lado, as mães de creche possuíam capacidade pedagógica, capaz de lidar com situações de uma maneira que ela mesma não sabia. Por outro, o desenvolvimento de uma consciência mais autônoma era muito lento e, com o tempo, o trabalho pedagógico passou a acontecer por imitação. Isso representou certa frustração e acarretou também críticas por parte de antropósofos que hesitavam em reconhecer o trabalho da Monte Azul como Pedagogia Waldorf. Ute rememora em seu depoimento que, nesta trajetória, muitas ventanias e até mesmo tempestades aconteceram. Porém, expressa também a certeza da importância do que foi feito: "[...] o que a gente conseguia fazer, acho que foi porque a gente teve coragem de fazer. Isso, de colocar a pedagogia Waldorf em ambientes que não estavam acostumados a ter essa pedagogia. Isso foi, justamente, como se fosse colocar água no deserto." (CRAEMER; KELLER, ENTREVISTA IX, 2021, p.4). Ela acrescenta que foi possível mostrar ao mundo que "[...] é possível colocar água no deserto, mesmo que demore um pouco até a planta crescer e fazer algo com autonomia." (CRAEMER; KELLER, ENTREVISTA IX, 2021, p. 4).

A "água no deserto" representa, nas suas palavras, o próprio conhecimento da Antroposofia, trabalhado de forma acessível e prática dentro dos contextos de favelas; "a planta", o impulso para o protagonismo individual, nascido de seus princípios.

Steiner afirma: "Que o que tiver de surgir nesta vida, por mais imperfeito que venha a parecer, seja feito uma vez para que haja um começo" (associacaobiografica.org.br/, 2023).

---

10. Termo introduzido por Rudolf Steiner.

Este começo, sem dúvida, foi feito naquela época, nas comunidades atendidas pela Monte Azul. O contraste entre a miséria humana e a *beleza comunitária experimentada* despertou e encorajou a busca por uma educação que curasse. Esta educação sanadora fez desabrochar o humano no humano, não somente nas crianças e jovens atendidos, mas também nas pessoas que se descobriram Educadores, que vieram *de fora* para ajudar descobrindo-se aprendizes no processo. Esta aparente inversão de valores tradicionais que provoca aprendizagem recíproca será abordada de maneira mais aprofundada no seguinte subcapítulo.

Além e em torno das atividades pedagógicas, as primeiras duas décadas de existência da instituição (anos 80 e 90) foram marcadas por abundante trabalho de construção de muitos ramos de atuação: 1) as atividades do ambulatório médico-terapêutico (1979) com atendimento gratuito e a consequente parceria com as áreas pedagógicas; 2) o trabalho de acompanhamento a gestantes, parto humanizado e cuidados pós-parto (1982); 3) o trabalho do voluntariado estrangeiro com finalidade de apoiar a estruturação e a organização da instituição e oportunizar o encontro entre culturas (1981); 4) a oficina de costura de bonecas, resultando na organização do coletivo de mulheres costureiras (1985); 5) o lançamento dos primeiros livros na Alemanha (1981 e 1987); 6) a criação de uma padaria própria no centro da comunidade (1982); 7) a organização de um espaço para separação de lixo e reciclagem, e uma lojinha para venda dos produtos da Associação (1986); 8) comissões de moradores e frentes de trabalho para articulações pela luta por melhores condições de vida na comunidade (em vários momentos da história da instituição e da comunidade).

Enquanto nos primeiros dois anos de atuação da Monte Azul todas as decisões eram tomadas em conjunto, tornou-se evidente a importância da formação de um grupo menor com aquelas pessoas que sentiam uma conexão existencial com o impulso da Monte Azul e que gostariam de carregá-lo até um futuro mais distante. Assim, surgiu o *Grupo de Metas,* com o propósito de zelar tanto pelo impulso espiritual, como pela gestão da instituição. Na década de 1990, a instituição passou a discutir mais formalmente sua missão, visão e valores – época em que se ouvia falar no Brasil sobre planejamento estratégico e avaliação no terceiro setor. Em 1996, a Monte Azul conseguiu comprovar sua utilidade pública municipal, estadual e federal e, em 1997, alcançou o certificado de fins filantrópicos (KELLER, 2023).

Escola Oficina Social: Princípios da Educação Comunitária

Salutar só é quando, no espelho da alma humana,
forma-se toda a comunidade, e, na comunidade,
vive a força da alma individual. (Rudolf Steiner)

Faz-se necessário observar a Educação Comunitária inserida no cenário da desigualdade social brasileira, influenciado pela miséria econômica, o alto desemprego, a inflação galopante e a instabilidade política – que, apesar das esperanças com o final da ditadura, em 1985, trouxe muita insegurança. Na época, apesar de todas as ações mantidas pela instituição, crianças e jovens saíam dos projetos para trabalhar, para mendigar nas ruas, roubar, cheirar cola e usar outras drogas. Em suas reflexões, o grupo responsável pelas metas da associação percebia que estes fatores externos significavam um ataque às forças do *Eu* humano, dos adultos, mas principalmente das crianças que passavam fome, frio, ficavam doentes e experienciavam inúmeros traumas. Corpo e alma endureciam antes da hora, não conseguiam se desenvolver adequadamente, e o Eu não encarnava como deveria. Como consequência destas circunstâncias de vida, percebia-se [...] nas crianças que viravam adultos um *soterramento do humano no humano* (CRAEMER, 1987, p.115).

A Monte Azul queria ser uma resposta para aquilo que vivia como perguntas e problemas no mundo (CRAEMER, 1987). Buscava-se compreender cada vez melhor a vulnerabilidade social e as tarefas que dela emergem, a partir da visão antroposófica, dentro dos grandes contextos da humanidade e de seu desenvolvimento:

> Surgem perguntas como: o que significa nascer dentro de uma favela? Qual é a tarefa do Brasil dentro da história da humanidade? Quais relações de destino existem entre o educador social e os necessitados? Qual desenvolvimento interior faz aquele que trabalha em uma favela? (CRAEMER, 1987, p.130).

Ute afirmava, já nos anos 1980, ser tarefa da Antroposofia – na época da alma da consciência[11] –, proporcionar a cada ser humano, e portanto, também a um morador de favela, a compreensão de sua origem espiritual e a capacidade de refletir sobre o seu futuro. Cada ser humano seria ponte entre o mundo espiritual e a Terra, teria tarefas no seu país e no planeta. Estes questionamentos também revelavam a consciência cultivada na Monte Azul, de que toda miséria – assim como toda a favela – representavam questões que atingiriam o mundo todo, e que uma transformação da sociedade só seria possível quando inserida

11. Rudolf Steiner descreve que a humanidade passa por diversos estágios de desenvolvimento da consciência, denominando o período entre 1413 e 1573 a época prevista para o desenvolvimento da alma da consciência quando o homem adquirirá capacidade de enxergar os contextos em busca de um bem maior para todos, para além da disputa por poder e privilégios de poucos, em que cada eu individual possa se desenvolver reciprocamente com a comunidade.

nos grandes contextos do Brasil e do planeta. A conscientização na sociedade, no movimento antroposófico e dentro da Monte Azul, era uma peça fundamental de transformação. Ute resume os objetivos da Monte Azul que testemunham outra vez sua vocação de instituição educadora:

> Nós tentamos transformar a sociedade:
> -Primeiro, através da educação tanto dos ricos quanto dos pobres, quer seja nos países desenvolvidos ou "em desenvolvimento". Educação como harmonização do ser humano no âmbito do pensar, sentir e querer. Precisamos uns dos outros para sermos humanos.
> -Segundo, por meio de cursos de formação de adultos, tanto dos moradores de favela, como de pessoas em situação social mais favorável.
> Além disso, pela tentativa de compreender e realizar as ideias de Rudolf Steiner que se referem à trimembração do organismo social.
> -Por fim, ajudar todo ser humano que vive em condições tão desfavoráveis como as de uma favela a manter o seu cerne espiritual, a desenvolvê-lo e a se realizar (CRAEMER, 1987, p.67).

Em suas reuniões e encontros, a Monte Azul envolveu nestas reflexões os colaboradores, estimulando o fato de que "[...] cada pessoa deveria poder se sentir como "colaborador de uma arquitetura de um mundo em construção" (CRAEMER, 1987, p. 157). Para oportunizar esse desenvolvimento não somente profissional, mas também individual e social, a Associação desenvolveu diversos instrumentos e espaços para a integração e a colaboração entre colegas, assim como para novas aprendizagens. As mais importantes, destacadas ainda hoje, são: 1) a assim chamada Reunião de Quinta, encontro semanal de todos os colaboradores, para estudos e contribuições diversas; 2) o Dia Alegre, depois denominado de Dia da Integração, encontro mensal dedicado à confraternização de todos, com estudos temáticos, oficinas e mutirões realizados; 3) oficinas manuais ou artísticas e grupos de estudo semanais. Nasceu a compreensão de que *todo ser humano tem algo a ensinar enquanto continua a aprender.* A Monte Azul queria apoiar este desenvolvimento baseado na reciprocidade e percebeu que foi se tornando uma escola que tinha gerado recursos próprios de aprendizagem. Uma instituição-escola de todos para todos, batizada por um dos pioneiros, Mario Zoriki, de *Escola Oficina Social* – termo que permanece até os dias atuais. Em um manuscrito feito por Renate Keller, percebe-se a condensação e conceituação do que foi construído por muitos colaboradores, a partir da prática:

> As pessoas que trabalham conosco aprendem trabalhando a trabalham aprendendo. Tivemos consciência que a Monte Azul é uma escola. Elaboramos currículos considerando 3 pilares: desenvolvi-

mento profissional, ampliação de conhecimentos culturais e desenvolvimento de habilidades sociais (KELLER, 2022).

Dentro desta ideia da Escola Oficina Social surgiu a compreensão de que todo trabalhador da Monte Azul é um colaborador porque é convidado a *colaborar*, diferente de um funcionário que deve *funcionar*. Na mesma época, surgiu também a clareza de que *todo colaborador é um educador:* todo adulto que encontra uma criança – sendo trabalhador da limpeza, da cozinha ou do ambulatório médico – se torna exemplo para ela; portanto, educa-a. Esta consciência que dignifica e corresponsabiliza cada indivíduo foi cultivada e incentivada conscientemente.

A procura por respostas, soluções e caminhos novos mostrou que o desenvolvimento comunitário necessita de um equilíbrio entre o fortalecimento interior (individual e institucional) e as realizações externas. As forças da individualização (liberdade) e as forças da integração e colaboração (solidariedade e equidade) precisam se complementar. Assim, os princípios da Trimembração Social antroposófica haviam sido força inspiradora e estruturante no nascimento e em todo o desenvolvimento da Monte Azul. Foram eles que moldaram as ações e nortearam o caminhar, tornando a busca pela transformação social um exercício e experimento diário.

A busca por constante transformação: Mainumby

Não posso esperar que algo mude lá fora na vida social
se eu mesmo não me puser em movimento. (Rudolf Steiner)

No final dos anos 1990, a Monte Azul havia se profissionalizado bastante dentro de sua maneira de fazer trabalho comunitário, buscando ser cada vez mais uma *obra social em processo* e irradiando esta transformação para fora, enquanto influenciava discussões públicas sobre diversas temáticas da vulnerabilidade social. Coletivamente, estava se imaginando o novo milênio e como o trabalho da Monte Azul poderia ou deveria se desenvolver nele: “Não podemos continuar simplesmente o nosso trabalho de até então, mas precisamos sentir se o futuro está exigindo passos totalmente novos” (CRAEMER, 2000).

Percebeu-se a vontade e a necessidade de transformar o *Cursinho* em uma formação maior, que contemplasse também as demais áreas pedagógicas (não somente as creches); ao mesmo tempo, um dos ex-voluntários da Monte Azul oportunizou um financiamento junto a uma instituição japonesa.

As reuniões para a organização do curso foram repletas de rememoração do processo, criatividade e inspiração. “Em uma das primeiras reuniões de organização chegou-se à ideia de nomear este novo curso de Mainumby, por ser um

outro nome do beija-flor, em Guarani." (COORDENADORAS DO CURSO, ENTREVISTA X, 2021, p.11).

Os participantes sabiam que, segundo a tradição Guarani, o Mainumby (denominação Guarani para beija-flor e colibri) representava um mensageiro, uma conexão entre céu e terra. Kaká Werá o descreve assim:

> Ainda hoje é sob essa forma ágil que se apresenta um mensageiro divino [...] quando quer transmitir uma orientação espiritual importante [...] O colibri traz em seu enredo o significado de ser a própria essência divina primeva, e, de acordo com o pensamento Guarani, cada ser humano tem sua alma-colibri que habita na morada do coração, território de Tupã. Quando a alma-colibri eleva-se ao apyte12, a flor sagrada que reside um palmo acima de sua cabeça humana [...] inspira e transmite sabedoria profunda (JECUPÉ, 2001, p. 35).

Somente após a escolha do nome, conheceram a lenda que narra uma história guarani sobre uma grande árvore na floresta, que se enamorou pela flor de um tolaz e que, no desejo de chegar a esta flor, foi ressecando e, enfim, incendiou-se em uma tempestade. Suas próprias flores se transformaram em beija-flores, saindo na busca do tolaz amado. Conta a lenda que, nessa busca, ela se encontra até hoje.

A simbologia dessa lenda conecta-se com a imagem da Monte Azul como grande árvore que fincou suas raízes na terra da realidade, na lama da miséria, lama esta que guarda muitas pérolas escondidas, oferecendo sombra e alimento. A Monte Azul propõe-se a transformar-se em pássaro para encontrar as flores do tolaz, as pérolas não vistas pela sociedade. Ela almeja que cada ser humano possa se tornar árvore forte e que tenha a coragem de se transformar constantemente para ganhar as suas próprias asas, voando na direção de seus propósitos de vida e contribuindo na construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária. O *Cursinho* nasceu com este objetivo, e o novo curso, chamado Mainumby, foi formulado como formação para Educadores Comunitários, objetivando alcançar mais pessoas – das áreas pedagógicas da Monte Azul e de outras instituições sociais e educacionais. Com o empenho e a dedicação de muitos e com o financiamento vindo do Japão, ele pôde iniciar em fevereiro de 2001.

Palavras finais: Janelas para futuros debates

Este texto teve como meta descrever a trajetória de construção e da im-

12. Apyte é o chacra coronário, segundo a cosmovisão Guarani.

plementação do curso de formação para Educadores Comunitários da Monte Azul, inserido no contexto da transformação comunitária a partir do conceito de *Escola Oficina Social*.

Os pioneiros da associação tiveram a convicção de que nenhuma transformação verdadeira poderia ser implantada, mas que deveria acontecer de dentro**,** num caminho de construção coletiva. A escolha por este percurso requereu um *mergulho* na realidade local, um tornar-se parte dela, reconhecendo as necessidades dos moradores e as causas e consequências sutis advindas das desigualdades sociais, para só então propor a busca conjunta por soluções. Esta jornada proporcionou encontros verdadeiros entre seres humanos, nos quais o ouvir foi capaz de devolver a dignidade perdida e o falar foi capaz de empoderar para a própria transformação; em que o papel tradicional do professor que ensina e do aluno que aprende foi substituído pelo princípio de aprendizagem mútua. O curso tornou-se a união de saberes práticos e teóricos inserida na convivência saudável, representando para todos o exercício da autoeducação entre o caminhar autônomo e a interdependência.

Deste percurso surgiu uma prática que trouxe à superfície três princípios da educação comunitária, baseados na liberdade, equidade e solidariedade: 1) A construção individual do conhecimento a partir da experiência própria: independentemente do nível escolar ou intelectual, toda pessoa pode aprender e ampliar seus conhecimentos quando tem oportunidades de elucidar suas experiências e vivências; 2) a equivalência de saberes: são tão valorosos e importantes os saberes práticos, filosóficos, ancestrais e populares quanto os saberes acadêmicos e científicos. Há beleza em combiná-los, promovendo diálogo entre eles; 3) a integração e a construção coletiva: cada pessoa tem algo a contribuir e algo a receber, necessidades e capacidades complementam-se.

A Pedagogia Waldorf, à princípio destinada a crianças de todas as classes sociais, desenvolveu-se no Brasil em escolas elitizadas; porém, na Monte Azul, retoma suas origens. A imagem saudável do ser humano em desenvolvimento à luz da Antroposofia pôde estar presente em ambientes educacionais onde as circunstâncias sociais, políticas e estruturais para a saúde física, emocional e espiritual, eram desfavoráveis. As leis do organismo social, segundo a Trimembração Social antroposófica, muito estudadas e discutidas em ambientes antroposóficos, foram experimentadas na prática e mostraram, ainda que de forma embrionária, sua viabilidade. A construção da Educação Comunitária da Monte Azul, conforme descrito neste artigo, foi ininterrupta desde 1979 e deve perdurar em permanente processo de reflexão e inovação para não adormecer e ser engolida pela cultura predominante. Assim, os relatos e reflexões aqui propostos convidam a própria Monte Azul, o Brasil e o mundo a novos debates no cenário sociopedagógico e a novos experimentos e soluções na tecitura de uma sociedade mais saudável.

Referências

ACONSELHADOR BIOGRÁFICO: Atuação e Ética, Construindo Caminhos. Disponível em: https://associacaobiografica.org.br/aconselhador-biografico-atuacao-e-etica-construindo-caminhos/. Acesso em: 14. 07. 2023

CRAEMER, U.; AVELLA, N.; GRUPO DOS QUARENTA. *Fio dourado que Liga a Diversidade*. Acervo institucional, 2017.

CRAEMER, U. Ein Unglückstag - aber nicht nur. *Das Goetheanum*, revista semanal para antroposofia, Dornach, volume, n. ilegível, p. 174-176, set. 2000.

CRAEMER, U. *Favela-Kinder*. 3. ed. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1982.

CRAEMER, U. *Favela-Monte Azul.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1987.

CRAEMER, U. Sozialkunstwerk Monte Azul. *Das Goetheanum*, revista semanal para antroposofia, Dornach, volume, n. 76, paginação irregular, mai. 1997.

CRAEMER, U., KELLER, R. Entrevista IX concedida a Patricia Evangelisti e Susanne Rotermund. São Paulo, mai. 2021. Arquivo Institucional.

COORDENADORA. Entrevista VIII concedida a Patricia Evangelisti e Susanne Rotermund. São Paulo, ag. 2021. Arquivo Institucional.

COORDENADORAS DO CURSO. Entrevista X concedida a Patricia Evangelisti e Susanne Rotermund. São Paulo, ab. 2021. Arquivo Institucional.

JECUPÉ, K. W. *Tupã Tenondé:* a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2001.

KELLER, R. *Criança Querida* – o dia-a-dia das creches e jardim-de-infância. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1995.

KELLER, R. *Linha do Tempo da Escola Oficina Social*. Acervo institucional, 2022.

KELLER, Renate. [Surgimento do Grupo de Metas]. WhatsApp: [Conversa com Susanne Rotermund]. 10 abril 2023. 12:51. 1 mensagem de whatsApp.

KELLER, Renate. Entrevista II concedida a Patricia Evangelisti e Susanne Rotermund. São Paulo, dez. 2021. Arquivo Institucional.

KELLER, Renate. Entrevista V concedida a Patricia Evangelisti e Susanne Rotermund. São Paulo, fev. 2021. Arquivo Institucional.

MÃES DE CRECHE PARTE I. Entrevista III concedida a Patricia Evangelisti e Susanne Rotermund. São Paulo, out. 2021. Arquivo Institucional.

MÃES DE CRECHE PARTE II. Entrevista IV concedida a Patricia Evangelisti e Susanne Rotermund. São Paulo, out. 2021. Arquivo Institucional.

MENINAS DA RENATE I. Entrevista VI concedida a Patricia Evangelisti e Susanne Rotermund. São Paulo, mai. 2021. Arquivo Institucional.

MENINAS DA RENATE II. Entrevista VII concedida a Patricia Evangelisti e Susanne Rotermund. São Paulo, mai. 2021. Arquivo Institucional.

MORADOR DA FAVELA. Entrevista I concedida a Patricia Evangelisti e Susanne Rotermund. São Paulo, set. 2021. Arquivo Institucional.

BEM-ESTAR É BEM-VIVER? COMO A EDUCAÇÃO PODE TECER UMA SOCIEDADE SAUDÁVEL?

Maristela Barenco Corrêa de Mello*[1]
Valéria da Conceição Chaves**
Yasmin de Souza Almeida de Melo***

1. *Professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense, Campus de Santo Antônio de Pádua (Infes/UFF). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente (PPG-MA/UERJ), coordenadora do Grupo de Estudos Flora.
**Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente da UERJ, Turismóloga, professora da UFRRJ, participante do Grupo de Estudos Flora.
***Licenciada em Filosofia, pós-graduanda em Ciências da Religião da UFAC, participante do Grupo de Estudos Flora.

RESUMO

O trabalho que ora se apresenta aborda o tema da saúde nos Planos Municipais de Educação (PME) de Juiz de Fora/MG (Lei nº 13.502/ 2017) e Niterói/RJ (Lei nº 3.234 / 2016). A escolha por estes dois municípios justifica-se por se tratar de cidades com relativa equidade populacional e de desenvolvimento político e social, capazes de propiciar bons parâmetros para a análise comparativa dos dados pretendidos. No entanto, trata-se de uma pesquisa, essencialmente, bibliográfica e qualitativa, na medida em que prioriza análises reflexivas, acerca de um tema gerador. Dentre os referenciais teóricos que ofereceram subsídios a esta análise destacam-se Paulo Freire (1979), Rubem Alves (1993) e Gersem Luciano (2006), e Han (2015), cujas análises conceituais ultrapassam as questões relativas à alfabetização, incluindo análises amplas acerca do ambiente social e político no qual o processo de ensino e aprendizagem estão incluídos. A pesquisa, ainda em desenvolvimento, tem contribuído para a ampliação do debate em torno do tema por meio de uma análise crítica/reflexiva. Pretende-se, com esta análise, considerar a necessidade de incluir/ampliar esta perspectiva dentro dos PNE's que ainda não o fizeram de forma satisfatória, recorrendo-se a outros modelos cujas perspectivas de saúde/ bem-estar/ bem-viver possam preencher as lacunas apresentadas. A realização deste trabalho é o ponto de partida para o desenvolvimento de análises posteriores, que irão abranger outros PNE's e também outros aspectos, como a percepção da aplicabilidade destas normativas no dia a dia dos profissionais da educação, educandos e comunidades, suscitando o debate em torno da questão, que merece ser ampliada e divulgada, para que educação possa tecer uma sociedade mais saudável.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação; saúde; bem-viver.

ABSTRACT

This article addresses the theme of health in the Municipal Educational Plans of Juiz de Fora/MG (Law No. 13.502/2017) and Niterói/RJ (Law No. 3.234/2016). The choice of these two cities is justified because they have relative population equity in terms of population, political and social development, capable of providing good parameters for the comparative analysis of the intended data. However, this is essentially a bibliographic and qualitative research, insofar as it prioritizes reflective analyses on a generating theme. Among the theoretical references that offered subsidies to this analysis, notable figures as Paulo Freire (1979), Rubem Alves (1993) and Gersem Luciano (2006), and Han (2015), whose conceptual analyzes go beyond literacy issues, including broad analyzes about the social and political environment in which the teaching and learning process are included. The research, still under development, has contributed to the expansion of the debate around the theme through a critical/reflective analysis. It is intended, through this analysis, to consider the need to include/extend this perspective within the National Plan of Education (NEPs) that have not adequately addressed it yet, turning to other models whose perspectives of health/well-being/well-living can fill the gaps presented. The realization of this work is the kick-off towards the development of subsequent analyses, which will cover other NEPs and other aspects such as the perception of the applicability of these regulations in the daily lives of education professionals, students and communities, raising the debate around the issue, which deserves to be expanded and disseminated, so that education can weave a healthier society.

Keywords: Municipal educational plan; health; well-being.

Introdução

A Constituição brasileira dispõe de uma normativa que trata das "condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde" e seus correspondentes, estabelece normas e requisitos em prol desta, trata-se da Lei n.º 8.080, de 1990. Em seu artigo 2º, a Lei nº 8.080 define que "A saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício" (BRASIL, 1990).

Desta forma, o trabalho que ora se apresenta aborda fundamentos de ações relativas a um direito fundamental do ser humano, garantido a todos os cidadãos brasileiros, pela constituição nacional. Para isto, ressalta-se, também, o artigo 3º desta mesma Lei, no qual são reconhecidos como os determinantes e condicionantes da saúde, "entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais" (BRASIL, 1990). Tais determinantes foram ampliados no Parágrafo único da citada lei que estabelece, ainda: "Dizem respeito também à saúde as ações que, por força do disposto no artigo anterior, se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social".

Assim, os objetivos deste estudo estão voltados aos aspectos referentes às condições de bem-estar físico, mental e social. A este respeito, merece destacar o fato de que o Brasil ocupa o 9º lugar no ranking de desigualdade social no mundo (MORAES, 2021). Portanto, esse índice afeta diretamente os aspectos relacionados ao lazer, moradia, educação e bem-estar social. "Os dados são da Síntese de Indicadores Sociais, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base nos parâmetros do Banco Mundial (Bird)" (MORAES, 2021). Moraes (2021), assim como um conjunto de outros historiadores e pensadores sociais atribuem estes indicadores como resultado:

> [...] da nossa construção histórica, herdeira da violência da escravidão e da desumanização de negros e indígenas. Além da usurpação das terras e culturas indígenas, a exploração das riquezas da terra e sua distribuição desigual que favoreceram o homem branco, europeu, heterossexual e cristão (MORAES, 2021).

Atrelado a este fator, deve-se acrescentar que a taxa de analfabetismo no Brasil, em 2022, foi de 5,6% da população, o que equivale a aproximadamente 10 milhões de pessoas, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE (GOMES; FERREIRA, 2023).

Os dados anteriormente mencionados permitem afirmar que há, em

nosso país, uma estrutura social, econômica e territorial que historicamente definiu a exclusão de minorias, estatisticamente percebidas em sua maioria entre grupos reconhecidamente como negros, indígenas e especialmente alocados na região nordeste do país.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a afirmativa que "dispara" que a maioria se encontra sem emprego pelo fato de não estar preparada para atuar nesta nova sociedade. Entretanto, não percebe que a usura e a luta frenética pelo lucro concorrem para que milhares de trabalhadores em todo o mundo percam o trabalho, a dignidade e a saúde" (LEAL, 2011, p.33).

> Saúde é qualidade de vida e, portanto, encontra-se vinculada aos direitos humanos, ao direito ao trabalho, à moradia, à educação, à alimentação e ao lazer. A escola é um espaço onde se constituem os cidadãos desses direitos, por meio de práticas realizadas por sujeitos sociais críticos e criativos, capazes de construir conhecimentos, relações e ações que fortalecem a participação das pessoas na busca de vidas mais saudáveis. Na relação entre saúde e escola surge a possibilidade de construirmos juntos a "escola que produz saúde": uma proposta que envolva estudantes, trabalhadores da educação, comunidade escolar, órgãos governamentais de educação, gestores de sistemas de saúde e educação, movimentos sociais, associações, grupos, famílias e toda a população (BRASIL, 2005, p. 5)

O trabalho que ora se apresenta é fruto das reflexões realizadas no grupo de estudos FLORA (Filosofias, Lógicas e Reescritas Acadêmico-afetiva), do qual as autoras fazem parte. Esse grupo de estudos atua de forma dinâmica propiciando processos de escrita, embasados em leituras, reflexões e análises acerca de questões que permeiam a educação, a sociedade e a vida, além de ampliar o debate em torno de temas, como: meio ambiente, decolonialidade e questões atuais. Em razão disso, a temática da saúde (em seus amplos aspectos) permeia os estudos já realizados por este grupo.

Portanto, ao abordar a questão da saúde, buscou-se percebê-la por meio de um recorte capaz de demonstrar a perspectiva manifestada nos Planos Municipais de Educação de dois municípios distintos (Niterói/RJ e Juiz de Fora/MG), atuantes nos primeiros anos da educação básica, uma vez que o espaço escolar (independentemente do nível de escolaridade) pode ser considerado local de (re)produção das medidas de bem-estar e/ou bem viver, amparados pelas políticas públicas de sua localidade.

Em princípio, por se tratar de municípios responsáveis, pela maior parte das instituições de ensino que oferecem os primeiros anos da educação básica, acreditou-se na facilidade de constatação do elemento saúde per-

meando tais planejamentos, bem como as ações pedagógicas, constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP), que poderá ser analisado em uma etapa posterior.

Para compreender as interferências dos Planos Municipais de Educação na promoção do bem-estar físico, mental e social dos estudantes da alfabetização, propôs-se como objetivos gerais desta pesquisa:

- Realizar um recorte temporal (último plano decenal), para as análises propostas;
- Realizar um recorte para a análise dos Planos Municipais de Educação, estabelecendo, assim, a análise de 2 municípios de diferentes estados da federação: Juiz de Fora/MG e Niterói/RJ.

Desta forma, pretende-se averiguar a importância dos Planos Municipais de Educação para a promoção do "bem-estar físico, mental e social" dos estudantes por eles alcançados.

Para a realização desta investigação, baseou-se na pesquisa documental, realizada por meio dos Planos Municipais de Educação dos municípios de Juiz de Fora/MG e Niterói/RJ. A escolha por esses dois municípios justifica-se por se tratar de cidades com relativa equidade populacional (ambas com pouco mais de quinhentos mil habitantes) e de desenvolvimento político. Além disso, estão em diferentes estados da federação (MG e RJ), apesar de estarem relativamente próximos, geograficamente, em torno de 190 km, capazes de propiciar bons parâmetros para a análise comparativa dos dados pretendidos. No entanto, trata-se de uma pesquisa, essencialmente, bibliográfica e qualitativa, na medida em que prioriza análises reflexivas, acerca de um tema gerador.

Para realizar a análise dos Planos Municipais de Educação, dos municípios selecionados, urge compreender a Educação como promotora do bem-estar físico, mental e social dos estudantes, desde o momento em que ocorre a interação com os discentes, docentes, o espaço escolar e as aprendizagens teóricas apreendidas ocorridas durante o(s) períodos de formação. Isto significa que estudar não é apenas colocar em prática as teorias apreendidas, mas defrontar-se com a realidade para averiguar, na prática, a aplicabilidade dos aprendizados adquiridos. Uma vez que o estudante não é mero aprendiz, na instituição escolar, mas apesar de não ser, ainda, um indivíduo apto ao exercício pleno de uma dada profissão, pode e será instigado pela vida a propor e participar de momentos que irão contrapor teoria x realidade.

Portanto, é na instituição escolar, que o indivíduo vislumbra teoricamente a possibilidade de confronto com as diferentes realidades, que podem

ser enfrentadas no dia a dia do profissional. Assim, somente contrapondo teoria e prática de bem-estar físico, mental e social, ele/ela poderá concluir pela sua maior, ou menor realização no enfrentamento de suas lutas diárias após a formação escolar.

No entanto, a questão do currículo e da formação educacional profissional, muitas vezes está muito mais atrelada aos interesses de formação para o atendimento do mercado de trabalho do que ao cuidado com de bem-estar físico, mental e social destes indivíduos. Tendo isso em vista, há algumas reflexões das quais não se pode fugir e que são necessárias para o esclarecimento do tema.

Em razão disso, este trabalho recorreu a alguns estudiosos que se debruçaram sobre a temática da Educação e de questões atuais, capazes de oferecer os subsídios necessários ao desenvolvimento das análises aqui propostas, dentre eles, destacam-se Paulo Freire (1979), Rubem Alves (1993) e Gersem Luciano (2006), e Han (2015), cujas análises conceituais ultrapassam as questões relativas à alfabetização, incluindo análises amplas acerca do ambiente social e político no qual o processo de ensino e aprendizagem estão incluídos.

Para Freire, a primeira condição para que o indivíduo possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. Conforme afirma o educador brasileiro (1979, p. 7), é "preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele".

> Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência de estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência (FREIRE, 1979, p.16).

Assim, pelo distanciamento promovido pela reflexão, o indivíduo é capaz de sair de seu contexto, reconhecê-lo, admirá-lo, que são condições necessárias para que se instale o desejo de transformá-lo e, "transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se" (FREIRE, 1979, p.17).

Esse comprometimento reflete a assertiva de que "não pode haver

reflexão e ação fora da relação homem-realidade [...] esta relação implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão" (FREIRE, 1979, p.17).

"É atuando ou não podendo atuar que se lhes aclaram os obstáculos da ação, a qual não se dicotomiza da reflexão" (FREIRE, 1979, p. 8). Portanto, na formação profissional, é imprescindível a possibilidade de atuação-reflexão. Afinal, é pela atuação-reflexão (da formação teórico e prática) que o indivíduo experimenta, por meio dos diversos exercícios (reflexivos e práticos), a condição de profissional, posto à prova. É por meio desses momentos que ele poderá avaliar suas percepções, não apenas como aprendiz de técnicas capazes de atender as necessidades do mercado, mas como ser social, cidadão, finito na sua condição de completude, ciente de sua necessidade de saber mais, mas propenso a refletir sobre a teoria, diante das realidades cotidianas e práticas. Em razão disso, sua atuação no mercado torna-se uma consequência de sua transformação educacional e, nesse sentido, poderá somar-se de forma positiva ao seu bem-estar físico, mental e social, isto porque parte do processo educativo se ocupa em ensinar o ser humano a ser humano. "Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo" (SAVATER, 2006, p. 29).

Rubem Alves[1], em sua obra *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, faz do exemplo da "Escola da Ponte", uma oportunidade de novas visões sobre as infinitas possibilidades que o ambiente escolar pode propiciar quando abre brechas à possibilidade de diálogo entre aprendizes e o próprio formato da aprendizagem. É Alves quem descreve que:

> O conhecimento é uma árvore que cresce da vida. Sei que há escolas que têm boas intenções, e que se esforçam para que isso aconteça. Mas as suas boas intenções são abortadas porque são obrigadas a cumprir o programa. Programas são entidades abstratas, prontas, fixas, com uma ordem certa. Ignoram a experiência que a criança está vivendo. Aí tenta-se, inutilmente, produzir vida a partir dos programas (ALVES, 1993, p. 49).

Por fim, é através das "brechas" geradas pelas reflexões de Alves (1993), que esta pesquisa pode alcançar as diferentes perspectivas do processo educacional apresentadas por Luciano (2006), em suas análises acerca da educação indígena, cujo formato é mais flexível, embora esteja sujeito aos programas nacionais de educação.

Luciano (2006) é professor de antropologia da Universidade Federal

1. Foi professor da USP, teólogo e psicanalista.

de Brasília, e suas contribuições acerca da educação e saúde propiciam olhar atento de alguém, que além de pesquisador e docente, analise aspectos da educação indígena, devido ao fato de ser, ele mesmo, da etnia Baniwa, no alto Rio Negro, no estado do Amazonas.

Para Luciano (2006), é pela educação que o indivíduo pode se fundar como ser cocriador e não apenas reprodutor de um saber. A educação assemelha-se aos fios que constituem o tear da sociedade. Segundo Luciano:

> Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança (LUCIANO, 2006, p. 129).

Por outro lado, é por meio das análises de Byung Chul Han (2015), sul-coreano, filósofo e professor da Universidade de Artes de Berlim, que se pode refletir sobre as mudanças comportamentais experimentadas na pós-modernidade, pelos impactos provocados pelas grandes guerras (políticas e bacteriológicas), pela aceleração temporal e pelo surgimento dos equipamentos tecnológicos, capazes de inserir mudanças drásticas no comportamento dos indivíduos, que diminuíram os níveis de socialização, embora a comunicação virtual tenha sido criada e amplamente disseminada. Embora não tenham caráter exclusivamente educacional, análises oferecidas por Han (2015) têm contribuído para a percepção de várias questões que perpassam mudanças comportamentais no ambiente escolar e, por isso, também se inclui como importante referencial teórico deste trabalho.

A saúde nos Planos Municipais de Educação

Diante da complexidade que relaciona os diferentes atores envolvidos nos aspectos educacionais em prol do bem-estar físico, mental e social (leis, políticas públicas, formação docente, currículos escolares etc.), foi necessário estabelecer uma estrutura capaz de sistematizar os diferentes elementos que interferem na promoção do bem-estar dos estudantes regularmente matriculados nos cursos de alfabetização, visando ao esclarecimento da seguinte questão: como os Planos Municipais de Educação contribuem para a promoção do bem-estar físico, mental e social dos estudantes?

E, ainda, quais são as formas de contribuição desses Planos Municipais de Educação para a promoção do bem-estar desses indivíduos?

É notório saber que os Planos Municipais de Educação estão submetidos aos preceitos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricu-

lar (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Portanto, a BNCC reconhece as questões relativas à saúde, na medida em que declara a importância de: "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas." (BNCC, 2018, p.10)

Desta forma, é possível afirmar que a BNCC visa assegurar os direitos de desenvolvimento e aprendizagem em correspondência com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que pretendem a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa (BRASIL, 2018). Dentro da BNCC, existem competências gerais que norteiam as aprendizagens essenciais asseguradas aos educandos ao longo do seu percurso escolar, dentre elas ressalta-se que a oitava competência geral da BNCC endossa o compromisso da escola com a saúde em concordância com a definição da Organização Mundial da Saúde em seu documento de constituição "como um completo estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade" (OMS, 1946).

Assim, a realização desta pesquisa justifica-se pela possibilidade de elaborar um material reflexivo acerca da importância dos Planos Municipais de Educação para a promoção do bem-estar físico, mental e social dos estudantes. Para tanto, recorrer-se-á aos Planos Municipais de Educação, aprovados por lei e em vigor nos municípios de Juiz de Fora/MG (Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017) e Niterói/RJ (Lei nº 3.234 de 2 de agosto de 2016).

É importante frisar que ambos os planos apresentam propostas decenais que visam a contemplar: compromissos, metas e estratégias em prol das ações educacionais ofertadas pelo município e estão submetidos às normativas de instâncias superiores de educação, como secretarias estaduais e Ministério da Educação (MEC). No que tange a questão que perpassa o tema "saúde ou bem-estar", é interessante observar que, em ambos os PME, a sua contemplação ocorreu de forma direta e/ou indireta. Isto porque tais palavras também podem ser compreendidas como sinônimo de "garantia da segurança física, mental e moral", "promoção e atenção à saúde", ou promoção do "bem de todos".

No entanto, se por um lado o PNE de Niterói (Lei nº 3.234/2016), relativo ao decênio de 2016 a 2026, apresenta duas metas relativas à universalização do atendimento escolar e ampliação do acesso à educação infantil na pré-escola, o PNE de Juiz de Fora (Lei nº 13.502/2017), relativo ao decênio de 2017 a 2027, apresenta um conjunto detalhado de 18 metas e várias estratégias que tratam da ampliação e acesso à educação, como também de

outros temas, como financiamento, direitos humanos, plano de carreira do magistério, saúde dos profissionais da educação, entre outros.

Portanto, se no PME de Juiz de Fora o compromisso do município com o desenvolvimento e melhoria da educação é discriminado para os diferentes níveis da educação básica, no PME da cidade de Niterói, a temática é mais generalista, mantendo-se a o preceito básico de atendimento dos objetivos fundamentais estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil.

Destarte, o tema específico da saúde pode ser compreendido de forma genérica, quando o PME da cidade de Niterói reafirma a legalidade dos artigos 3º e 5º da Constituição Nacional, que definem, respectivamente: "promover o bem de todos, sem preconceitos [...]" e : "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade", uma vez que a seguridade do direito à vida abrange, inquestionavelmente, a saúde.

Já o PME de Juiz de Fora apresentou, de forma detalhada, as estratégias e prazos em prol do alcance das metas relativas à "garantia da segurança física, mental e moral" e "promoção e atenção à saúde", respectivamente dispostos no artigo 2º e na Meta 4.22. Além disso, destaca-se, neste documento, a Meta 16, intitulada: "Saúde dos Profissionais da Educação", cujo objetivo principal é "Promover medidas de atenção à saúde e bem-estar dos Profissionais da Educação do quadro do Magistério do Município de Juiz de Fora", cujas estratégias abrangem desde "programas, projetos de extensão e cursos relacionados à saúde dos profissionais da educação", até a "elaboração de um Programa de Promoção da Saúde e de Bem-Estar dos Profissionais da Educação do Quadro do Magistério Municipal", destacando-se pelo cuidado em expandir a temática da saúde para os profissionais da educação e/ou magistério.

Outros pontos de destaque dessa PME são: o compromisso com a inclusão, o combate ao analfabetismo, o ensino de jovens e adultos, plano de carreira, dentre outros compromissos que promovem o bem-estar social dos educandos e profissionais de educação. Para finalizar, é valoroso ressaltar a promoção de estratégias da Secretaria de Educação com outras secretarias e órgãos em regimes colaborativos, como por exemplo, a Secretaria de Saúde. Apesar disso, nenhum destes PNE's, descreveu com nitidez a importância da saúde e/ou bem-estar, para a promoção dos processos educativos. Nesse sentido, é notório recordar que, normalmente, os problemas relacionados com a saúde são os maiores responsáveis pelo absenteísmo dos profissionais da educação e, também, dos estudantes. E mesmo entre os estudantes de menor idade, poderia haver uma orientação para o entendimento de que a

saúde e/ou bem-estar não se caracteriza apenas pelos aspectos físicos, mas também mental e social.

Uma passagem no livro *Sociedade do cansaço* (HAN, 2015) faz menção às doenças neurais como as paisagens patológicas da contemporaneidade. "A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança" (VIGOTSKI, 2001, p. 333); logo, as doenças de ordem emocional são causas de grande parte do adoecimento da sociedade atual e tornam-se uma realidade inquestionável no contexto social e escolar. Diante dessa realidade, é preciso refletir sobre quais medidas, dentro do contexto pedagógico, primam pela saúde individual e coletiva, reconhecendo a individualidade do educando, cuidando da sua subjetividade, para que ele seja capaz de estruturá-la e integrá-la no seu percurso de vida.

Ao abordar a questão do bem-viver, Luciano (2006) aponta uma diferença fundamental na percepção entre bem-estar e bem-viver e suas correlações para indígenas e não indígenas. Segundo ele, nas sociedades capitalistas não indígenas, o bem-estar/ bem-viver está atrelado ao consumo de bens e experiências, enquanto, para as sociedades indígenas, o bem-viver está relacionado com a qualidade da vida. Por isso, em suas palavras:

> Quando se pergunta a um índio o que espera da vida, a resposta inevitável será "viver bem" e nunca viver mais ou viver melhor. O "viver bem" significa de forma simplificada viver em harmonia com os familiares, os membros da comunidade e com a natureza, o que só é possível com a prática das virtudes de solidariedade, reciprocidade e a partilha de tudo o que por mérito se possa alcançar. Ao passo que o viver mais ou o viver melhor significa um desejo infinito de bens materiais (acumulação) e de condições de vida individual que angustiam e rompem qualquer limite ético-moral do homem (LUCIANO, 2006, p.201-202).

Este é um simples exemplo de como diferentes cosmologias e sistemas político/econômicos/sociais podem gerar percepções distintas acerca de uma mesma questão. No entanto, o fator preocupante não incide sobre a diferença, mas sobre as similaridades do sentir. Isso pode ser constatado por Rubem Alves, ao descrever a "Escola da Ponte", em Portugal. Ao tratar desta situação, a provocação deste educador está no fato de que, mesmo sem as condições sociais adequadas, os resultados deste projeto educacional foram surpreendentes depois de ter havido o envolvimento de toda a comunidade (dentro e fora da escola) em prol do bem-estar/bem-viver dos educandos e de seus processos de aprendizagem.

Ora, não seria por causa da singularidade dessas interações que a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), formada por edu-

cadores indígenas brasileiros pleiteia, desde 2004, o direito de currículos e materiais didáticos próprios? (LUCIANO, 2006, p. 155).

O bem-estar é uma expressão relacionada à satisfação das necessidades biológicas, psicológicas e sociais do indivíduo, promovendo um estado de equilíbrio e saúde física e mental, podendo, inclusive, referir-se à "reunião dos elementos que causam satisfação (boa saúde, segurança, estabilidade financeira, conforto, etc.)" (DICIO, 2023, n.p.).

Partindo desse pressuposto, o bem-estar é uma das premissas para uma sociedade saudável e tem sido a busca de muitos indivíduos que começam a entender que a saúde não diz respeito apenas ao estado de equilíbrio do corpo físico, mas à união harmônica de várias instâncias da vida. Os povos indígenas possuem o conceito de bem-viver, que muito se assemelha ao bem-estar. Ainda que exista uma grande diversidade na população indígena, formada por várias comunidades distintas, com crenças, costumes e vivências próprias, há uma similaridade acerca do bem-viver, que se afirma na simetria da relação entre indivíduo para com ele mesmo; entre indivíduo e sociedade e entre indivíduo e planeta (ACOSTA, 2016), reconhecendo a vida a partir de uma cosmovisão – concepção ou visão de mundo – que integra o ser humano à Natureza como um só organismo. Partindo da premissa de que o indivíduo saudável é aquele que encontrou equilíbrio e harmonia entre esses aspectos da vida, entende-se cada um desses aspectos como fios que tecem e constituem o grande tear da vida. Por isso:

> Os sistemas tradicionais indígenas de saúde são baseados em uma abordagem holística de saúde, cujo princípio é a harmonia de indivíduos, famílias e comunidades com o universo que os rodeia. As práticas de cura respondem a uma lógica interna de cada comunidade indígena e são o produto de sua relação particular com o mundo espiritual e os seres do ambiente em que vivem. Essas práticas e concepções são, geralmente, recursos de saúde de eficácia empírica e simbólica, de acordo com a definição mais recente de saúde da Organização Mundial de Saúde (BRASIL, 2002, p.17).

Em razão disso, Luciano (2006) afirma que a saúde é natural, pois é a própria vida, mas cuja manutenção depende de permanente vigilância e cuidado, já a doença seria o resultado da luta interna da natureza na busca pelo equilíbrio. A educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura levem em conta a liberdade de o indígena ser ele próprio, ou seja, faz com que as pessoas e as coletividades possam ser elas mesmas diferentemente do modelo educacional hegemônico e capitalista que prima pela formação de "indivíduos-máquinas" voltados

para a sociedade do desempenho, como ilustra Han (2017).

As perspectivas de Luciano trazem valiosas lições quanto aos caminhos que a educação pode tomar para a formação de uma sociedade saudável, contudo não se pode ignorar o fato de vivermos em uma sociedade marcada pelo excesso de rapidez, informações e a busca desenfreada por uma alta performance, deixando pouco espaço para o lazer, descanso e os momentos de reflexão.

Segundo o filósofo Byung Chul Han, a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos (HAN, 2017, p. 70). A dinâmica de vida da sociedade do desempenho é tomada de artificialidade e uma fábrica de indivíduos adoecidos. A preocupação pelo bem-viver, à qual faz parte também uma convivência bem-sucedida, cede lugar cada vez mais à preocupação por sobreviver (HAN, 2017, p. 21). Essa falta de equilíbrio é uma das causas que leva ao adoecimento, partindo da premissa de que o indivíduo saudável é aquele que encontrou equilíbrio e harmonia entre todos os aspectos da sua vida.

No entanto, à baila de todas essas questões, pode-se afirmar que o tema saúde/bem-estar/bem-viver, ainda que contemplado nos PNE's analisados, apresenta lacunas, que mereceriam maior atenção, antes mesmo do encerramento do decênio a que se propõe. Por outro lado, o bem-viver, relacionado com os aspectos educacionais, capazes de contemplar de forma abrangente o físico, o mental, o social e, também, o espiritual é uma premissa, que pode ser constatada dentro das comunidades escolares indígenas, por meio de relatos e observações, ainda que não possuam seus planos educacionais próprios.

Em razão disso, deve-se considerar a necessidade de incluir/ampliar esta perspectiva dentro dos PNE's que ainda não o fizeram de forma satisfatória. Numa perspectiva utópica (que seria acreditar na possibilidade daquilo que ainda não se realizou), espera-se que experiências escolares significativas, como aquelas relatadas sobre a "Escola da Ponte" e muitas escolas indígenas, poderiam ser úteis ao ofertarem-se como contribuições às lacunas que suas perspectivas acerca do bem-estar/bem-viver podem atestar.

Considerações Finais

A análise dos Planos Municipais de Educação (PNE) dos municípios de Juiz de Fora/MG e Niterói/RJ, sob o enfoque da temática da saúde constitui-se como um interessante exercício reflexivo, capaz de denunciar a complexidade existente na concepção do conceito de saúde/bem-estar e bem-viver. Embora houvesse uma expectativa inicial do encontro do tema nos PNE's, observou-se que sua aparição no PNE de Niterói (Lei nº 3.234 de 2 de agosto

de 2016) concretizou-se de forma mais genérica e abrangente, ao passo que o PNE de Juiz de Fora (Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017) zelou por uma descrição minuciosa das metas e estratégias em diferentes etapas do decênio por ele abrangida.

Além disso, destaca-se, neste documento, a Meta 16 intitulada: "Saúde dos Profissionais da Educação", cujo objetivo principal é "Promover medidas de atenção à saúde e bem-estar dos Profissionais da Educação do quadro do Magistério do Município de Juiz de Fora", voltada exclusivamente para o atendimento e promoção da saúde/bem-estar/bem-viver dos profissionais da educação e/ou magistério. Por outro lado, ao constatar os exemplos apontados pela "Escola da Ponte" e o comportamento indígena, inclusive no espaço escolar, pode-se concluir que os PNE's ainda possuem brechas, no que diz respeito a este tema. Uma vez que, para promover de forma efetiva a saúde na educação, é preciso pensar em todo o conjunto de indivíduos presentes neste ambiente. Diante disso, há que se pensar sobre a necessidade de ampliação da temática nos instrumentos normativos que determinam e regulamentam a vida escolar, uma vez que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consideram a "saúde" como um tema transversal do currículo escolar e que, portanto, pode e deve ser trabalhado no espaço escolar e em todas as disciplinas (BRASIL, 1998). Para tanto, seria interessante considerar a necessidade de incluir/ampliar esta perspectiva dentro dos PNE's que ainda não o fizeram de forma satisfatória, recorrendo-se a outros modelos cujas perspectivas de saúde/bem-estar/bem-viver possam preencher as lacunas apresentadas.

A realização deste trabalho é o ponto de partida para o desenvolvimento de análises posteriores, que irão abranger outros PNE's e, também, outros aspectos, como a percepção da aplicabilidade destas normativas no dia a dia dos profissionais da educação, educandos e comunidades, suscitando o debate em torno da questão, que merece ser ampliada e divulgada, para que educação possa tecer uma sociedade mais saudável.

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver*: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

BARRETO, Margarita; TAMANINI, Elizabete; PEIXER, Maria Ivonete da Silva. *Discutindo o ensino universitário de turismo***.** Campinas: Papirus, 2004.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores***.** São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

BATISTELLA, C. (2007). Abordagens contemporâneas do conceito de saúde. In: FONSECA, A. F.; CORBO, A. A. (Eds.). *O território e o processo saúde-doença*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007, p.51 -86.

BEM-VIVER. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bem-viver/>. Acesso em: 10/07/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 10/08/2023.

BRASIL. *Diretrizes assistenciais para a saúde mental na saúde suplementar*. Agência Nacional de Saúde Suplementar. Rio de Janeiro: ANS, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. *A educação que produz saúde***.** Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Brasília, 2005. Disponível em: < https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/educacao_que_produz_saude.pdf>. Acesso em: 10/08/2023.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. *Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, Fundação Nacional de Saúde, 2002.

BRASIL. Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990. *Leis da República Federativa do Brasil,* Brasília, DF, 1990.

COUTINHO, M. P. L. *Depressão infantil e representação social*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2005.

FALLAS, H; VARGAS, G. *Habilidades para la vida*. OPS Organização Panamericana de Saúde, Reunion de habilidades para la vida y desarrollo humano, Washington D.C. OPS (versão "draft"), 1999.

FONSECA, Selva Guimarães Fonseca (org.). *Currículos, saberes e culturas***.** Campinas: Alínea, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança***.** Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Educação em Foco,* 2003.

GOMES, Irene Gomes; FERREIRA, Igor. "Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste". In: Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais--alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 07/06/2023.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço.* Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEAL, Rosângela Maria de Almeida Camarano. *Trabalho e saúde na educação São João Del-Rei, MG:* UFSJ, 2011. Curso de Especialização em Educação Empreendedora.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MANGRULKAR, L.; WHITMAN, C.V.; POSNER, M. *Enfoque de habilidades para la vida para um desarrollo saludable de niños y adolescentes.* Washington, D.C.: OPS, 2001.

MEDAGLIA, J.; SILVEIRA, C.E.; GÂNDARA, J.M.G. Quatro décadas de ensino superior de turismo no Brasil: dificuldades na formação e consolidação do mercado de trabalho e a ascensão de uma área de estudo como efeito colateral. *Turismo - Visão e Ação,* p. 6–13, 2012. Disponível em: <www.univali.br/revistaturismo>. Acesso em:10/08/2023.

MORAES, Mário Pires de. *Brasil ocupa nono lugar em ranking de desigualdade social.* In: JORNAL EDIÇÃO DO BRASIL. 9 de julho de 2021. Disponível em: <https://edicaodobrasil.com.br/2021/07/09/brasil-e-o-nono-pais-com-mais-desigualdade-social-no-mundo/>. Acesso em: 07/06/2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; ALVES, Maria Palmira Carlos; GARCIA, Regina Leite; (orgs.) *Currículo, cotidiano e tecnologias.* Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2006.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, nº 1, São Paulo, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em:10/08/2023.

OMS – Organização Mundial de Saúde. *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneve: OMS,1977.

PACCHIONI, Maria Margareth. et al. Reflexões sobre formação profissional e supervisão em Serviço Social. *Cadernos de Serviço Social,* Campinas, ano IX, nº 15, 1999.

PORTUGUEZ, A. P. *Consumo e espaço* - turismo lazer e outros temas. São Paulo: Roca, 2001.

SOARES, M. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORDIDAS, EMPURRÕES E BELISCÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF

Élida Santos Ribeiro[1]

1. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS – UFRJ). Trabalha com Pedagogia Waldorf desde 2011, tendo atuado com jardins de infância e maternais. Atualmente, trabalha com formação de professores e orientação pedagógica.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo central apresentar algumas contribuições da Pedagogia Waldorf em relação à interposição de limites na primeira infância, nos primeiros sete anos, especialmente no que tange a situações de mordidas, empurrões, beliscões e outras situações semelhantes – recorrentes nessa fase. Para tanto, são abordadas peculiaridades da referida etapa do desenvolvimento infantil, sobretudo a partir da elaboração do sentido vital e do sentido do tato, bem como de desdobramentos possíveis para seu adequado desenvolvimento. Com base no estudo da Pedagogia Waldorf e da experiência prática docente com essa metodologia, são veiculadas possíveis conduções nas situações conflituosas em questão. São apresentados exemplos que, no lugar de propor receitas e saídas fáceis, tencionam oferecer repertórios outros, a serem adaptados e atualizados em situações concretas, de acordo com a singularidade das crianças envolvidas e com o contexto em que estão inseridas. Busca-se confluir para uma abordagem inclusiva, não moralizante, de maneira a resistir à visão produtivista da infância, tributária do paradigma moderno-ocidental, cultivando o reencantamento da infância, na direção de seres humanos mais livres e autônomos – a partir da construção de uma ética própria e genuína.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogia Waldorf; agressividade.

ABSTRACT

The main objective of this article is to present some contributions of Waldorf Pedagogy in relation to the interposition of limits in early childhood, in the first seven years, especially concerning situations such as biting, pushing, pinching and other similar occurrences– recurrent in this phase. To this end, peculiarities of this stage of child development are addressed, focusing on the development of vital sense and the sense of touch, as well as possible consequences for its proper development. Based on the study of Waldorf Pedagogy and the practical teaching experience with this methodology, possible conducts in the conflicting situations in question are conveyed. Examples are presented that, instead of proposing recipes and easy solutions, intend to offer other repertoires, to be adapted and updated in concrete situations, according to the uniqueness of the children involved and the context in which they are inserted. The aim is to converge towards an inclusive and non-moralizing approach, in order to resist the productivity-oriented view of childhood, which is dependent on the modern-western paradigm, cultivating the re-enchantment of childhood, towards raising more free and autonomous human beings – based on the construction of a genuine ethic.

Keywords: Early Childhood Education; Waldorf Pedagogy; aggressiveness.

Introdução – Ruídos moralistas de uma educação ocidental

Conta-nos Tolba Phanem[1] que, em certa comunidade africana, quando uma criança está para nascer, as mulheres acompanham a mãe até a floresta e, juntas, rezam, meditam, auscultam o que passará a ser a "canção da criança". Essa canção será cantada nos momentos marcantes de sua biografia, como em seu nascimento, quando se torna uma pessoa adulta, no dia de seu casamento, na cerimônia de sua morte, entre outros momentos. O mais significativo do relato, do qual a cultura moderno-ocidental tem tanto a aprender, dá-se, então: se em algum momento de sua vida, alguém comete um crime ou tem algum tipo de atitude desprezível, é levado pela comunidade ao centro do povoado e, novamente, sua canção é entoada. Dessa forma, a comunidade põe-se a recordar àquele que apresentou uma conduta antissocial que ele se desviou de seu propósito, de sua canção, de si mesmo. E conclui o belo conto: "Aqueles que te amam não podem ser enganados pelos erros que cometes ou as imagens que mostras aos demais. Eles recordam tua beleza quando te sentes feio, tua totalidade quando estás quebrado, tua inocência quando te sentes culpado e teu propósito quando estás confuso".

Esse conto africano foi evocado para refletir a interposição de limites às crianças, considerando as condutas comuns nas escolas e lares inseridos na cultura moderno-ocidental. Ao referi-la como moderna, não se trata de dizer que é recente – já que remonta práticas pedagógicas tradicionais e conservadoras –, mas para designar a cultura hegemônica e a organização social no mundo ocidental especialmente a partir do século XVIII, mas que vem sendo constituída desde o pensamento cartesiano do século anterior.

O filósofo brasileiro Sílvio Gallo (2006) nos diz, ainda, que

> a modernidade é um projeto que não se completou, mas, ao contrário, intensifica-se, o que se manifesta, por exemplo, no recrudescimento do conservadorismo e do reacionarismo, bem como na mercantilização da vida, a globalização do liberalismo, a exploração da instrumentalização da razão até as últimas consequências. [...] Nesse contexto, assistimos à emergência e à consolidação da lógica disciplinar, implicando num determinado modelo de produção dos saberes e numa certa lógica da pesquisa. Parece-me que um dos pontos centrais de tal lógica disciplinar é a busca, a um só tempo, de uma objetividade e de uma universalidade do conhecimento,

1. O referido texto, cujo título é Cancão dos homens, circula nos meios eletrônicos com autoria atribuída a Tolba Phanem, nome fictício ou artístico de uma poetisa africana.

> para que o mesmo possa ser reconhecido como válido e verdadeiro (GALLO, 2006, p. 556).

Especialmente porque iniciamos contrapondo outra possível visão, oriunda de culturas e cosmologias africanas, não ocidentais, é importante situar de que cultura são tributárias as maneiras vigentes de educar, mais especificamente as condutas comuns ao interpor limites *às* crianças quando estas, por exemplo, empurram, mordem, batem ou deixam de atender nossas expectativas como educadoras(es). Para tais comportamentos, costumamos optar por três possíveis caminhos: o castigo, a chantagem ou a ameaça. Ambos se apresentam em versões mais explícitas ou mais sutis: o castigo compreende desde a punição física até outras posturas, como a privação da liberdade ou uma admoestação ofensiva.

Em outras palavras, dizer sentenças como: "O que você fez é muito feio!", "Você está sendo egoísta!", "Assim ninguém mais vai querer brincar com você!", "Menina bonita é obediente, bem comportada", ou outras similares, estamos atacando diretamente a autoimagem das crianças envolvidas, o que pode ser considerado extremamente violento, especialmente na primeira infância, em que as crianças estão constituindo a percepção de si, de seu "eu".

Indaga-nos a autora do livro *Disciplina Positiva:* "De onde tiramos a absurda ideia de que, para que as crianças se comportem, primeiro devemos fazê-las se sentir mal?" (NELSEN, 2015, p. 10). Esse hábito de produzir humilhações para conseguir o resultado esperado, embora pareça efetivo a curto prazo, pode produzir uma cisão em relação às crianças, sentimento de exclusão e de não pertencimento, trazendo danos à construção de si e de sua imagem perante o mundo.

As crianças no primeiro setênio[2], segundo Rudolf Steiner, aprendem por imitação, por meio de processos perceptivo-criativos, engendrando a criação e recriação de si.

> O que os senhores lhes dizem ou ensinam ainda não causa nenhuma impressão; a impressão é causada pelo que elas imitam a partir do que os senhores falam. [...] A criança é, em sua totalidade, um órgão dos sentidos que reage a todas as impressões provocadas pelo ser humano. Por isso, é essencial não acreditar que a criança pode aprender o que é bom ou ruim, isto ou aquilo, mas saber que tudo o que é feito perto da criança transforma-se, a partir de seu

2. Expressão utilizada na Antroposofia e na Pedagogia Waldorf para designar os primeiros sete anos das crianças.

> organismo, em espírito, alma, corpo. A saúde da vida inteira de um ser humano depende de como, em sua infância, nos comportamos perto dele (STEINER, 2013, p. 58).

Esse processo não acontece de forma passiva, mas de maneira singular, a partir da "digestão" das percepções externas, que incluem, além do ambiente físico, os gestos, as atitudes e as posturas das pessoas ao redor. Com frequência, as palavras proferidas pelos adultos esvaziam-se quando não encontram concretude, quando não se tornam *práxis*[3].

> Rudolf Steiner sabia muito bem por que se empenhava tenazmente em afirmar que, no que se refere ao desenvolvimento de qualidades éticas firmes para o curso ulterior da vida, a educação que exija e doutrine a moral cai no vazio e inclusive prejudica. A moral imposta, seja de maneira bruta ou sutil, somente gera oportunismo. Simplesmente põe obstáculos no caminho da moral autônoma que culmina na formação autônoma de ideais (KÖHLER, 2011, p. 31, tradução livre do espanhol).

A moralização das condutas, dicotomizadas entre certo e errado, é bastante frequente desde os primeiros anos das crianças. Essas capturas moralizantes entre bem e mal são também tributárias da visão dicotômica da ciência moderna (RIBEIRO, 2022). Segundo Henning Köhler (2011), a criança forma sua moralidade e exerce suas virtudes sociais com base nas atitudes dos adultos em que se orienta e, em um método educativo que ensina que, mediante certas atitudes, há reprimenda ou castigo imediato, bem como que obedecendo e cedendo se conseguem recompensas, há uma corrupção moral. O impulso de altruísmo latente, que conduziria a construção de uma ética própria, autêntica, é embotado pela moralização imposta por coação. "Com isso, não promovemos a sensibilidade social, mas uma espécie de astúcia calculista-diplomática que em seu núcleo mesmo é antissocial" (KÖHLER, 2011, p. 32, tradução livre do espanhol). Forma-se, segundo o autor, uma *pseudomoral,* mera adaptação às expectativas dos adultos, em que constantemente a criança acata ou submete-se por medo ou interesse.

---

3. *Práxis* é um conceito marxista que permeia as obras de Paulo Freire. Segundo Ricardo Rossato (2010), no Dicionário Paulo Freire, "Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação […]". O conceito tensiona justamente o diálogo entre teoria e prática, entre a consciência do mundo e sua transformação.

1. Mordidas, empurrões e beliscões na primeira infância – contribuições da Pedagogia Waldorf

Segundo Rudolf Steiner (1994; 2012; 2013) – a partir da trimembração entre o âmbito do pensar, do sentir e do querer –, nos primeiros sete anos do desenvolvimento infantil, é preponderante a "educação do querer" ou da vontade. Especialmente nos primeiros anos, essa irrupção da vontade é necessária para que ela aprenda desde o andar, adquirindo a complexa habilidade de colocar-se de pé, até o vestir-se, ou tarefas mais refinadas, como amarrar o cadarço, como adquirir precisão no traçado de seus desenhos.

É necessário muito empenho e persistência para os tantos desafios que se apresentam na chegada ao mundo. Ademais, a educação da vontade, ou seja, seu cultivo e lapidação, permite que a criança esteja disposta a colaborar, interessada por descobrir e desvendar, e disponível a se vincular – às pessoas e ao espaço e cultura em que habita – e que desenvolva paciência (esperar) e certo autocontrole para comedir-se em seus desejos e ações, situando-se aí uma estreita ligação com o estabelecimento dos limites. O fortalecimento e a boa condução da vontade no primeiro setênio tonificam a ponderação no indivíduo em sua fase adulta (STIRBULOV; LAVIANO, 2015).

Alguns processos e acontecimentos comuns na primeira infância – especialmente entre crianças de até três anos – são tratados de maneira controversa entre as diferentes linhas pedagógicas. É relativamente comum entre as diversas teorias uma visão mais progressista de tais acontecimentos, mas, na prática docente hegemônica, há uma tendência bastante conservadora em sua compreensão e manejo com as crianças, comumente apelando para castigos, ameaças ou outras retaliações, como: "Que coisa feia!", "Fulano é seu amigo, não pode bater no amigo", "Você é muito mau!", "Se fizer de novo, vai ficar sem sobremesa!", entre outros conhecidos exemplos. Para a Pedagogia Waldorf, incidentes como mordidas, empurrões, beliscões estão intimamente relacionados com o desenvolvimento da vontade e de sua manifestação corpórea.

A formação da cabeça e do organismo neurossensorial se dá intensamente nos três primeiros anos da infância. Na cabeça, especialmente na região da boca, por meio dos movimentos da mandíbula, ocorrem tanto a mastigação, quanto a articulação da fala e, nessa região, manifesta-se o querer de maneira especial. Esses primeiros dois ou três anos são conhecidos, inclusive, como "fase oral", ou "estágio oral". Desde o nascimento, boa parte das atividades infantis é mediada pela boca: por meio do impulso de sugar, o bebê não somente se alimenta como busca conforto, proteção e satisfação. Mais adiante, tem por hábito levar dedos, brinquedos e outros objetos à boca para melhor apreciá-los, experimentá-los, conhecê-los. Em algumas crianças,

esse processo se dá de forma mais intensa e persistente, e as mordidas entre crianças na idade de maternal tem estreita relação com esse fenômeno.

A criança pequena tem uma tendência egocêntrica, e isso não se relaciona com o caráter da criança, mas com a fase que está vivendo. No início da vida, vive em plena simbiose com a mãe (ou figura materna que ocupe arquetipicamente esse lugar), sendo um processo gradual a percepção de sua individualidade[4]. A dificuldade da criança em perceber os limites entre si mesma e a outra relaciona-se tanto às mordidas, como aos empurrões, beliscões e afins. Como a criança não percebe plenamente os limites do próprio corpo físico, também não reconhece os limites das demais. Daí a importância de conduzi-la para que perceba reiteradamente os limites do corpo, a fim de que cessem os referidos comportamentos, o que será visto adiante.

Se observarmos atentamente, notaremos que é comum que as crianças que mordem, empurram etc. sejam crianças vigorosas, expansivas, muitas vezes até corporalmente mais corpulentas, embora não seja propriamente uma regra. Não é raro que sejam prestativas, tenham interesse por ajudar e colaborar, desde que não se sintam coagidas. Esse vigor, intensidade e força relacionam-se com o querer, com uma vontade pujante. A Pedagogia Waldorf alerta-nos para que, inclusive, possamos considerar tais crianças como presentes, já que tendem a se tornar diligentes, ativas, líderes, transformadoras do mundo – isso se os educadores e educadoras ao seu redor souberem conduzir essa vontade vigorosa em seu primeiro setênio.

Certamente, outros fatores se relacionam a uma certa irritabilidade e inquietação das crianças pequenas. Nossa época é marcada por violências de distintas naturezas, insegurança, desconfiança, instabilidade, confusão e intolerâncias diversas. A profusão das mídias no cotidiano de adultos e crianças, para além de conteúdos impróprios, causa por si só hiperexcitação, ansiedade e dificuldade de concentração, acentuando os fenômenos descritos. Outrossim, a falta de uma rotina saudável em casa, na escola ou em outros ambientes frequentados pela criança pode também gerar insegurança e agitação, podendo ser um elemento acentuador, entre outros fatores.

> Um ambiente agitado e barulhento, o que é bastante comum em nossas cidades, causa irritabilidade e agitação. O sistema nervoso da criança ainda está muito delicado, está em período de formação. No caso da criança hipersensível, é natural que ela se torne irrequieta e irritadiça, pois não sabe se defender contra tantas impressões (BERTALOT, 2001, p. 31-32).

4. Esse processo irá se completar, segundo a visão antroposófica, somente no fim do terceiro setênio, aos 21 anos, com o robustecimento da autoconsciência.

Em todo caso, é importante tratar situações como mordidas, empurrões, beliscões, não como aberrações ou desvios de caráter – como infelizmente ainda costumam ser reputados –, mas como acontecimentos relativamente comuns em crianças pequenas, especialmente até os três anos de idade. Essa mudança de ótica não se direciona à resignação ou passividade diante de tais situações, mas pode contribuir para uma compreensão mais ampla e modificar o olhar para as crianças envolvidas, no sentido de optar por conduções mais inclusivas e assertivas. Na próxima seção, trataremos de possíveis contornos à luz da Pedagogia Waldorf.

1.1. Sentido vital, agitação e inquietude – manejando ritmos e rotinas

> [As crianças] chamadas "agressivas" reagem nervosas a todo obstáculo que se opõe a seus impulsos fortes e descontrolados. Essas crianças são "auto-ativas", conscientes de si próprias, orgulhosas e facilmente irritadas. A sua aparente segurança e autoconfiança pode esconder uma carência, seja de calor de ninho, de ritmos na alimentação ou no dormir e acordar, e ainda de limites que proporcionem segurança e sirvam como pontos de referência (BERTALOT, 2001, p. 31).

Reiterando a citação acima, a falta de certa estabilidade no cotidiano das crianças, ou seja, uma rotina desorganizada, imprevisível e descompassada pode causar perturbações nas crianças inclusive em um nível orgânico. De acordo com Rudolf Steiner (2003[5]), os seres humanos são dotados de doze sentidos. Na primeira infância, os principais sentidos a serem alimentados são: o tato, o sentido vital, o sentido do movimento e o equilíbrio[6]. No que tange à sensação de bem-estar, tranquilidade e segurança, está especialmente envolvido o chamado sentido vital. Segundo Henning Köler (2011), este é o *sentido fundamental* do desenvolvimento infantil, embora seja de difícil descrição.

Este sentido, quando equilibrado, permite um estado de conforto, harmonia, paz e relaxamento, contribuindo com a alegria, capacidade de atenção, paciência, clareza no pensar e autoestima. O sentido vital bem desenvolvido permite distinguir as grandes das pequenas irritações, possibilita dimensionar cada dor ou incômodo de maneira razoável. Como se relaciona a certa acomodação ao próprio corpo e ao ambiente ao redor, uma rotina desequilibrada ou outras causas perturbadoras podem obstar tal acomodação,

5. Na referida obra, assunto especialmente tratado na 8a Conferência.
6. Não entraremos profundamente nessa seara por não concernir ao escopo deste artigo.

trazendo inquietude, falta de orientação e "*irritações* dos campos perceptivos" (KÖLER, 2011, p. 43, tradução livre do espanhol). Nessas situações,

> Qualquer mínima indisposição de alguma maneira imediatamente comove o fundamento existencial. O escutar o próprio corpo desencadeia sentimentos de esmagamento, laceração e mal-estar. A essas crianças dificilmente é concedida a experiência de "sentir-se profundamente confortável" de que Steiner fala, e geralmente isso ocorre apenas quando elas estão tão exaustas que não podem mais refutar o cansaço. Com o passar do dia, sua ocupação principal consiste justamente em evitar a fadiga, de fato rejeitando ou evitando qualquer estado de repouso, porque nesse estado de repouso a consciência é direcionada para o próprio corpo e então a percepção do sentido vital vem à tona; e quando as sensações que então surgem são desagradáveis, as crianças começam a ficar inquietas, a correr, a falar sem parar ou a fazer barulho, mexer em tudo, roer unhas, fazer caretas etc. Elas se encontram bem em ambientes ruidosos e movimentados, porque com isso se distraem de si mesmos e, quando quando há silêncio no ambiente, então eles mesmos cuidam imediatamente para que haja barulho e alvoroço (KÖLER, 2011, p. 54-55).

Segundo o autor, a criança não se permite aquietar para não perceber o próprio corpo ou organismo em desarmonia, de maneira compensatória, sendo especialmente convidativa uma atividade alienante como assistir à televisão, por exemplo, ou o uso de demais aparelhos eletrônicos.
Assim, quando notamos as crianças demasiadamente irritadas, agitadas, com dificuldade de conter seus movimentos, podemos nos dedicar a nutrir o sentido vital. Algumas recomendações poderiam ser apresentadas, nessa direção e, especialmente no que tange ao reestabelecimento de uma rotina com ritmo, zelar pelos horários de dormir e acordar, preferencialmente aproximando do pôr do sol o adormecer e do raiar do dia o acordar.

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

Além do zelo pelo ritmo diário, também é salutar a conexão com rit-

mos universais como as estações do ano, as festas e comemorações familiares ou comuns à cultura da comunidade a que pertence a criança, bem como outros pilares da rotina diária, semanal, mensal e anual, que tendem a trazer segurança, sensação de pertencimento, previsibilidade, além de trabalhar a espera, a paciência e um princípio de reverência pela inclinação harmonizadora da natureza.

> A diferença fundamental entre ritmo e rotina é a relação das partes com o todo, como em uma composição. Introduzimos ritmo no cotidiano quando cada atividade se relaciona ao dia todo. Outra característica do ritmo é a presença de pausas (LAMEIRÃO, 2007, p. 33).

O cultivo das pausas é subtraído pela cultura moderno-ocidental, em que o tempo livre é invadido pelas demandas midiáticas de comunicação e entretenimento, bem como intensifica-se a sobreposição das metas e resultados em relação aos processos, levando a produtividade às últimas consequências, na direção da mercantilização da própria vida (RIBEIRO; PEREIRA, 2021; RIBEIRO, 2022). Porém, segundo o líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro Ailton Krenak (2020), "a vida não é útil". A vida, segundo ele:

> é uma dança, só que uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, cresceu, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço; tudo isso é uma historinha ridícula. Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência (KRENAK, 2020, p. 108-109).

Quando se busca um fortalecimento da rotina da criança, há que se buscar também sua vivificação, ritualização. Em seu livreto *Encantamento: sobre política de vida*, os autores Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2020) observam que o oposto da vida não é a morte, mas o desencanto, a desmemória. Os rituais contribuem para encantar o cotidiano: acender uma vela, contar um conto ou cantar canções antes de a criança dormir; propor jogos ou passatempos durante as viagens de carro; enfeitar a mesa semanalmente com flores frescas; despertar a criança com um certo dito ou com uma massagem nos pezinhos; ter ao menos um dia na semana em que toda família se reúne para jogar ou contar histórias, entre outros esforços arrancados da vida cotidiana apressada, abreviada, automatizada.

1.2. O limite entre o si e o outro – sentido do tato, imagens e histórias que cuidam

Na presente discussão, também convém refletir sobre o sentido do tato: o sentido que se relaciona, de forma mais abrangente, à capacidade de discernir, de filtrar estímulos externos, de proteção e, de forma mais imediata, à percepção dos limites corpóreos: meu corpo se estende até onde toca o mundo. Assim como percebemos uma superfície áspera quando a tocamos, também percebemos a reação da pressão exercida nas mãos ou nos dedos, ou seja, percebemos a nós mesmos. Essa autopercepção desencadeada pelo tato poder-se-á metamorfosear, futuramente, em "tato social" e, segundo Rudolf Steiner (2003), no sentido do eu do outro.

Assim, nutrir o sentido do tato na educação infantil é também trabalhar limites, bem como fortalecer a percepção da existência do outro. Para tanto, cumpre proporcionar às crianças tudo que causa impressões táteis variadas: rolar no chão, estar descalço, brincar na areia, na terra, com folhas, sementes, água, vento – materiais naturais dotados de calor, textura e vida. Montar cabanas e túneis por onde as crianças passem, até mesmo bem estreitos, oportunizando a mimetização da via de parto natural. O uso de redes, capas e panos em que a criança possa se enrolar, sapatos fechados e bem amarrados também são bem-vindos. O toque amoroso, carinho, cócegas e massagens diversas são especialmente benéficos: tomar as mãos ou os pés da criança e massagear com firmeza, nem que seja por alguns segundos, durante uma troca de fraldas, de roupas ou de olhares. Finalmente, convém apostar no colo e em brincadeiras de colo, como "macaco foi à feira" e tantas outras.

Às mordidas e outras manifestações corpóreas "afrontosas" pode concernir também a falta de recursos de expressão e comunicação. À criança de primeiro setênio, em seu desenvolvimento orgânico-corpóreo, faltam outras formas de elaboração, mais racionais ou autoconscientes. Da mesma maneira, a condução das pessoas ao seu redor não deve apelar ao intelecto ou a explicações racionais.

> A criança pequena passa por cima de tudo o que se dirige ao intelecto, bem como por cima do que se dirige à índole, até chegar à segunda dentição. Ela somente não passa por cima das intenções religiosas quando as pessoas próximas oferecem a ela – por meio de seus atos, de seus gestos, da maneira como se comportam – a possibilidade de serem imitadas em devoção religiosa e, desta forma, de a criança assimilar a religiosidade levando-a até as estruturações mais sutis do sistema cardiovascular. [...] A criança passa,

> por assim dizer, através das palavras e admoestações, e mesmo pelas intenções religiosas dos pais, com o mesmo desinteresse que o olho passa diante de tudo que não é colorido (STEINER, 2013, p. 27).

Ao referir-se a "intenções religiosas", Steiner refere-se também às conduções que apelem à moralidade da criança pequena, ainda muito mais atrelada à imitação do que às palavras, repreensões e admoestações, como dito acima. Dessa forma, nas escolas orientadas pela Pedagogia Waldorf – bem como nas orientações dadas aos responsáveis pela criança em sua educação familiar –, buscam-se conduções com apelo corporal e mudanças no ambiente, no entorno da criança, bem como o refinamento da autoeducação dos adultos ao redor e o uso de imagens, sentenças metafóricas, que deixem um espaço aberto de manobra a ser preenchido pela criança, movimentando-a animicamente. Alguns exemplos concretos serão referidos a seguir.

É importante criar um espaço e ambiente adequados para que as crianças realizem atividades vigorosas, como correr, pular, subir, jogar bola, subir escadas, escalar árvores e afins. Caminhadas frequentes, cada vez mais longas, em que a criança seja desafiada a seguir e persistir até chegar no ponto combinado; carregar coisas pesadas (adequadas a cada idade), arrastar e empurrar carros, cadeiras, mesas e outros móveis ao longo do brincar, ou a pedido do adulto quando conveniente, também contribuem na direção do movimento e vigor corporal, da perseverança e tenacidade, colaborando na educação da vontade.

Na escola, quando acontecem situações de mordidas, empurrões, beliscões e afins, também orientamos acolher a "vítima", a criança machucada. Quanto à que machucou, é preciso primeiramente conhecer a criança, sua idade e contexto familiar, ponderar se é uma atitude recorrente, entre outros fatores. É possível, por exemplo, ter cenoura crua à mão (alimentos duros são bem-vindos), ou mesmo alimentos feitos de tecido no espaço do brincar, para que a educadora (ou outro adulto) possa redirecionar ao objeto adequado: "Você está com fome? Tenho aqui uma cenourinha fresca, ela sim é de morder.", ou "Que vontade de apertar, não? Aperte então essa almofadinha bem forte!". Em situações de beliscões, empurrões (nesse caso pode ser oferecido um carrinho ou cadeira para empurrar), exemplos semelhantes são igualmente válidos, no lugar de admoestações moralizantes. Conduções como as sugeridas interpõem um limite àquela ação, na medida em que revelam sua inadequação, ao mesmo tempo em que apresentam outro local ou situação apropriados para que tal impulso se expresse.

Cabe lembrar que as(os) educadoras(es) (na escola ou em casa) devem observar em que momentos se dirigem às crianças: é notável a tendên-

cia a chamar uma criança ou dispensar atenção a ela somente em momentos de conflitos, o que é especialmente problemático – há crianças que justamente buscam atenção. Assim, convém o exercício constante de se dirigir às crianças para reconhecer uma atitude desejável, quando canta uma bela canção, quando tem uma atitude gentil ou ao notar uma conquista sua – conseguiu escalar o escorrega pela frente, por exemplo –, ou mesmo o colorido especial de uma roupa com que veio naquele dia. Observar-se e observar a criança são elementos pedagógicos preciosos.

Ensinar o cuidado e o toque delicado e carinhoso, de maneira colateral, contribui nessa modulação, o que pode ser encaminhado na ocorrência da situação, mas também em outros momentos. No momento em que uma criança machucou outra, aquela pode ser convidada a colocar gelo sobre a lesão ou massagear o local com um creme ou pomada (a atitude é o mais importante nesse momento, então se só houver um óleo vegetal à mão, funciona), cantando alguma canção de cura ou somente dizendo como é bom poder cuidar. Convidar a criança a participar do cuidado em outros momentos coopera nesse sentido, como durante a troca de fraldas, ajudar a pegar o lencinho, ou no momento de passar repelente nas crianças, ser o ajudante especial, para experimentar um toque comedido, delicado – bem como para as demais crianças construírem a imagem daquela como a que também é capaz de tocar dessa forma. A própria observação de como os adultos ao redor cuidam, tocam, abraçam, seus gestos afáveis e ternos, tem especial atuação sobre as crianças pequenas.

Outro recurso bastante utilizado na Pedagogia Waldorf são as chamadas histórias pedagógicas, ou histórias curativas. São contos já elaborados por outrem ou criados pela educadora ou educador que vivencia uma situação conflituosa ou desafiadora com uma ou mais crianças. Esses contos trazem situações análogas à que a criança está vivenciando, para que ela possa reconhecer e transformar de uma maneira imagética, não racional. Por exemplo, para uma criança que arranha as demais, pode ser utilizada uma história que fale sobre uma águia com garras afiadas que acabava machucando as outras aves com que convivia; ou mesmo de um gatinho que queria brincar com balões, mas que com suas unhas afiadas acabava por estourá-los, podendo desenvolver a história caminhando para que o animal buscasse mais cuidado ou outras formas de tocar. Enfim, muitas imagens e histórias podem ser criadas e utilizadas em diferentes situações – contadas cotidianamente em casa ou na escola, sem mais explicações, apenas deixando que o enredo assente nas crianças.

Também auxiliam em situações como as que vimos tratando – bem como contribuem para um desenvolvimento saudável da criança, de forma geral – uma boa nutrição, espaços adequados para o livre movimento, con-

tato com a terra, com a água, brincar ao ar livre, cantar, dançar, pegar sol diariamente e, ainda, a autoeducação das pessoas ao redor. Como a criança aprende por imitação, importa que os adultos trabalhem a própria calma, autocontrole, paciência, recolhimento, produzindo um entorno harmônico. Outrossim, cumpre cultivar a devoção pelo desenvolvimento da criança, observando e interessando-se genuinamente pelo que ela realiza, bem como buscando atualizar em si a percepção da grandiosidade de ter uma criança no colo, nos braços, por perto.

Considerações finais - cantar a canção das crianças

Vocês dizem:
- Cansa-nos ter de privar com crianças.
Têm razão.
Vocês dizem ainda:
- Cansa-nos, porque precisamos descer
ao seu nível de compreensão.
Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.
Estão equivocados.
- Não é isto o que nos cansa,
e sim, o fato de termos de elevar-nos
até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.
Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés,
estender a mão.
Para não machucá-las.
(Janusz Korczak, pediatra, escritor e ativista polaco)

É importante assinalar, ainda, que trabalhamos o tema das mordidas, beliscões, empurrões, em linhas gerais, mas que não há receitas quando tratamos de crianças, e não convém achatá-las por meio de rótulos e prescrições, como se fossem definíveis por um conjunto de características ou manejáveis por instruções gerais. Buscou-se, aqui, caminhar para uma percepção menos moralizante da infância e do que acontece em seu decorrer, optando por conduções que incluam a diversidade de expressões, não sem intervenções, mas procurando interferir de acordo com sua etapa de desenvolvimento – à luz das contribuições da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, mas também a partir de observações em campo, alicerçadas na experiência prática docente.

Importa recordar e atualizar o fato de estarmos imersos na cultura ocidental, moderna, eurocêntrica, capitalista, que acaba por reduzir fenômenos a padrões descritíveis, por objetificar experiências, por interpor arma-

dilhas utilitaristas e excludentes. Estamos diante de transtornos de civilização (KÖLER, 2011), com progressiva alienação não somente em relação às questões globais, social, econômica e politicamente, mas também alienados do outro e de nós mesmos. A cultura midiática, a produção de aparências e o consumo de projeções de si invadem nosso cotidiano desde o momento em que despertamos – sendo ainda mais importante colaborar para que as crianças, seres humanos do futuro, construam filtros e discernimento do que é verdadeiro e legítimo, construindo uma ética a partir de dentro, não integralmente modulada pelo que lhe dizem ser certo ou bom. É, nesse contexto, cada vez mais urgente refinar as concepções pedagógicas pelas quais optaremos, bem como que condutas são adequadas a cada singular situação – para tanto, há que pesquisar a vida em sua profundidade (STEINER, 2012).

Para finalizar, seguimos deslocando as fronteiras entre certo e errado (RIBEIRO, 2022), colocando em movimento algumas questões sem respostas definitivas, mas que atualizam perguntas e reformulam posturas e atitudes, em consonância com a vida e com o acontecimento. Que violências praticamos em nosso dia a dia? Em que momentos escutamos a canção da criança com quem convivemos? Que ações nossas ajudam as crianças a se reconectarem com essa canção metafórica? A tribo reconhece que a correção para as condutas antissociais não é o castigo, mas o amor e a lembrança de quem se é, ou de quem se deseja tornar-se.

Referências

BERTALOT, Leonore. *Viver com crianças.* Botucatu, São Paulo: Instituto Elo, 2001.

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, vol. 32, n. 3, p. 551-565, 2006.

KÖLER, Henning. *Educar hoy al niño triste, temeroso o inquieto*. 3. ed. Villa Adelina: Antroposófica, 2011.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tanuri. *Criança brincando!*: quem a educa? São Paulo: João de Barro Editora, 2007.

NELSEN, Jane. *Disciplina Positiva.* Trad. Bernadette Pereira Rodrigues e Samantha Schreier Susyn. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2015.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 530-540.

RIBEIRO, Élida Santos. *A verdade, o erro-acerto e as metas na ciência hegemônica*: (re)invenções com professoras em formação. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

RIBEIRO, Élida Santos; PEREIRA, Laís de Paula. Quando a arte e a infância chamam pra dançar a ciência: invenções, afetações e equilibrismos. *Linha Mestra*, n. 45, p.210-221, set.-dez. 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Encantamento*: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

STEINER, Rudolf. *Andar, falar, pensar*: a atividade lúdica. Trad. Jacira Cardoso. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1994.

STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação I*: O Estudo Geral do Homem – uma base para a Pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2003.

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

STEINER, Rudolf. *Os primeiros anos da infância:* material de estudo dos jardins de infância Waldorf. Coletânea de textos de Rudolf Steiner compilados por Elisabeth Grunelius e Helmut von Kügelgen. Trad. Rudolf Weidemann e Maria do Carmo Souza Filardo Lauretti. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013.

STIRBULOV, Sandra; LAVIANO, Rosemeire. *A arte de educar em família.* São Paulo: Antroposófica, 2015.

EDUCAÇÃO SEXUAL EMBASADA NA ANTROPOSOFIA

Fernanda De Luca Silvestro[1]

1. Especialista em Ensino Médio Waldorf pela FRS, Biomédica e Mestre em Análises Clínicas pela UNISA.

RESUMO

A Educação Sexual é assunto cada dia mais presente e necessário, tanto para os pais quanto para as escolas. O contexto social atual traz novos desafios a cada dia, com uma exposição permanente a conteúdos hiper sexualizados, pornificados e materialistas. Uma Educação Sexual saudável deve ser objetivo de todo educador, buscando equilíbrio para todos os âmbitos do ser humano: físico, anímico e espiritual. Especialmente nas escolas Waldorf, esse tema deve ser embasado profundamente na Antroposofia. A Antropologia Antroposófica e o estudo do que foi colocado por Rudolf Steiner sobre a sexualidade humana fornece as ferramentas necessárias para lidar com esse assunto dentro da Pedagogia Waldorf. Por meio de revisão bibliográfica e discussão, o presente trabalho busca contextualizar o ensino de sexualidade humana nas escolas Waldorf, abrangendo os três primeiros setênios, e trazer reflexões e subsídios para auxiliar as famílias a lidarem com o tema em casa e os professores a trabalharem o assunto apoiados profundamente na Antroposofia. Fica claro que o desafio é imenso, porém possível de ser abordado de forma completa e criteriosa com total respaldo na Antroposofia, trazendo luz e esclarecimento a esse tema tão delicado quanto necessário, que se apresenta como enorme obstáculo a ser superado na prática pedagógica moderna.

Palavras-chave: Educação Sexual; Antroposofia; Rudolf Steiner; Pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

Sex Education is an increasingly present and necessary subject, both for parents and for schools. The current social context brings new challenges every day, with permanent exposure to hyper sexualized, pornified and materialistic content. A healthy Sex Education should be the objective of every educator, seeking balance for all areas of the human being: physical, mental and spiritual. Especially in Waldorf schools, this theme must be deeply grounded in Anthroposophy. Anthroposophic Anthropology and the study of what Rudolf Steiner said about human sexuality provides the necessary tools to deal with this subject within Waldorf Education. Through a bibliographical review and discussion, the present work seeks to contextualize the teaching of human sexuality in Waldorf schools, covering the first three seven years, and bring reflections and subsidies to help families to deal with the theme at home and teachers to work on the subject supported deeply into Anthroposophy. It is clear that the challenge is immense, but possible to be approached in a complete and judicious way with full support in Anthroposophy, bringing light and clarification to this theme, as delicate as necessary, which presents itself as a huge obstacle to be overcome in modern pedagogical practice.

Keywords: Sex Education; Anthroposophy; Rudolf Steiner; Waldorf Education.

Introdução

A Educação Sexual é um tema de grande relevância no contexto contemporâneo, visto que a compreensão e o cuidado com a sexualidade humana são fundamentais para promover a saúde física, emocional, espiritual e social dos indivíduos.

Por meio de revisão bibliográfica e discussão, o presente trabalho busca contextualizar o ensino de sexualidade humana nas escolas Waldorf, abrangendo os três primeiros setênios, e trazer reflexões e subsídios para auxiliar as famílias a lidarem com o tema em casa e os professores a trabalharem o assunto apoiados profundamente na Antroposofia.

Rudolf Steiner, por meio da Antroposofia, apresenta uma visão holística do ser humano, considerando a dimensão espiritual, emocional e física em sua abordagem. Para Steiner, a sexualidade é vista não apenas como um aspecto físico da condição humana, mas também profundamente espiritual, estando intimamente conectada com a consciência e com a manifestação do amor e respeito ao outro ser humano dentro das relações. A partir desse entendimento, a Educação Sexual embasada na Antroposofia busca resgatar os valores espirituais que permeiam a sexualidade humana, proporcionando um caminho para que cada indivíduo se reconecte com sua própria identidade e viva sua sexualidade de forma saudável, autêntica e permeada de amor. Considerando que, no contexto moderno, o tema da sexualidade é tratado de forma extremamente materialista, egoísta e desumanizada, é preciso que a pedagogia tenha ferramentas para cuidar desse aspecto da educação. Quando a Educação Sexual é ignorada nas escolas, os alunos são sujeitos a uma Educação Sexual pelas mídias, o que leva a diversas questões que atrapalham o desenvolvimento saudável das crianças e jovens nesse aspecto: desde informações distorcidas que podem provocar um início precoce da vida sexual até uma maior vulnerabilidade a assédios e abusos sexuais.

Como a sexualidade é explorada de todas as formas na sociedade moderna, é preciso que a educação escolar passe a ter uma atuação eficiente, em parceria com as famílias, para que o aspecto da sexualidade se desenvolva saudavelmente e ajude as crianças e jovens a chegarem à maturidade de forma salutar, com capacidade de vivenciar sua sexualidade em amor, cuidado, respeito e verdadeira liberdade, minimizando o impacto de influências externas sociais nocivas, para que possam usufruir em plenitude desse aspecto de suas vidas.

A sexualidade humana do ponto de vista da Antroposofia

Steiner abordou o tema sexualidade mais vezes do que seria imagi-

nado para a época, início do século XX, porém esse tema não era tão abertamente discutido como nos dias atuais. É preciso um trabalho minucioso para compilar tudo o que foi dito por ele sobre o assunto e um trabalho ainda mais profundo para que se possa extrapolar muitas das suas palavras para o contexto social moderno. Como tudo o que diz respeito à Ciência Espiritual, o ser humano como cerne e portador de uma individualidade espiritual é o guia desse entendimento. Sendo assim, essa extrapolação é perfeitamente possível, pois, independente da época, o ser humano tem por objetivo encarnatório evoluir através do amor e viver de acordo com as leis espirituais pautadas no amor. Segundo Steiner, o Impulso Crístico flui para os homens como uma dádiva da divindade e cabe ao ser humano compreender esse impulso como a natureza do amor. Esse amor deve ser oferecido independentemente, livremente, de ser para ser. (STEINER, 2014).

O Impulso Crístico, ou amor espiritual, que flui permanentemente ao ser humano, iluminando, aquecendo e elevando o Eu de cada indivíduo deve ser percebido e vivenciado por cada pessoa em sua própria liberdade para, dessa forma, manifestar em cada ação e gesto individual esse amor cósmico. Cada ser humano carrega em si esse impulso e é livre para manifestá-lo, tornando-se o portador do amor espiritual na Terra.

Como na visão antroposófica a sexualidade humana existe como manifestação física do próprio amor espiritual, fica claro que esta é a força que deveria permear a sexualidade humana. A sexualidade passa a ser, então, uma forma de cultivar e reacender essa luminosidade e calor que preenchem o cerne humano quando esse impulso é colocado de forma livre e consciente no mundo.

Segundo Torunsky, a vida sempre se relaciona ao cosmo. Voltada apenas para a Terra, deixa de existir para tornar-se matéria inerte, morta. Como fato válido para todo ser vivo, também é válido para os seres humanos, em que se coloca como lei inclusive no âmbito anímico. Diferentemente dos animais, em que os instintos são regidos por uma sabedoria cósmica, que leva à reprodução, nosso âmbito anímico não mais é orientado apenas por instintos. O anímico humano já se liberou dessa sabedoria cósmica, possibilitando que seja exercida e desenvolvida a liberdade. Essa liberdade é exercida em plenitude quando o próprio indivíduo procura guiar seus instintos com consciência. É preciso que o ser humano busque esses ideais que existem no mundo espiritual conscientemente e os cultive em sua alma. Também por meio dessa busca consciente, deve vir o aprender a amar e parte desse amor está ligado à sexualidade. Como a sexualidade humana existe no nível da liberdade, ela serve profundamente à construção do vínculo que existe no relacionamento entre duas pessoas e não apenas ao aspecto reprodutivo. Quando o indivíduo coloca a sexualidade como algo voltado apenas à sa-

tisfação de desejos e ligado somente ao corpo físico, coloca-se em um nível abaixo do animal (TORUNSKY, 2021).

É preciso que essas vivências da sexualidade sirvam para um cultivo do relacionamento entre as duas pessoas, que se perceba e se cuide da essência espiritual um do outro e da relação e, assim, esse impulso do amor una as pessoas ao nível de ser humano. Essa elevação do instinto sexual através do impulso do amor liberta o ser humano da dependência dos instintos físicos e realiza na Terra o amor espiritual, que é a característica do amor humano. Dessa forma, o indivíduo pode viver o sagrado da sexualidade que é característico do reino humano: o amor como manifestação do amor espiritual, em consciência e liberdade.

Sobre o comportamento cada vez mais materializado e desvinculado de relações humanas profundas e amorosas observado com cada vez mais frequência nos dias de hoje, Rudolf Steiner alertou sobre o declínio do julgamento sobre o que seria um comportamento e linguagens apropriados e a prevalência cada vez maior de "um comportamento humano perverso e indigno sendo apresentado – e encorajado – como a norma" (STEINER, 2012).

Segundo Russel, "Steiner falou dos órgãos sexuais como sendo capazes de expressar amor e o amor sensual como uma atividade que [...] idealmente também pode conduzir ao desenvolvimento da capacidade humana de amor" (RUSSEL apud GERWIN, 2014, p.80). Ele trouxe com muita clareza a ideia de que as forças sexuais contêm em si o amor e que por meio da própria liberdade é que o ser humano fará as escolhas ao longo da vida sobre a forma como tirará proveito dessas forças, se pela autoindulgência e exploração dos outros ou se as colocando a serviço do amor. Sempre tendo o equilíbrio como objetivo, fica claro, em suas palestras, que amor e sexualidade deveriam caminhar juntos, sem pregar uma vida de abstinências e nem uma entrega completa aos prazeres sensuais.

Para a Antroposofia, a sexualidade humana está diretamente conectada a seres espirituais superiores e Steiner afirmou que "O que vive no âmago da sexualidade está naturalmente saturado, impregnado de amor espiritual" (STEINER, 2002). Apenas o próprio ser humano pode trazer desequilíbrio a estas forças e até torná-las destrutivas quando delas abusa.

Ao contrário das ideias materialistas vigentes, Steiner traz a imagem de que a sexualidade é uma forma de manifestação do amor e, ainda mais profundamente, afirma que o amor é a razão espiritual para a existência da sexualidade. A intimidade sexual é uma forma de manifestação do amor espiritual na Terra e vivenciar essa atividade sexual dentro de um contexto de amor é uma forma de sentir e expressar esse amor.

Do ponto de vista do cuidado com a saúde, a Antroposofia nos traz uma visão da sexualidade muito mais ligada à salutogênese do que ao higie-

nismo. A abordagem da Medicina Antroposófica, que considera o ser humano em sua totalidade, corpo, alma e espírito, busca a integridade e equilíbrios destes três âmbitos, promovendo a saúde em todos os aspectos. Desta forma, não se limita à prevenção de doenças e gravidez indesejada, mas também ao que a Dra. Michaela Glöckler chama de coerência, num sentido de contexto ou conexão: experienciar a si mesmo em contexto, estando conectado a e se identificando com um todo maior. Esse sentido de pertencimento a um mundo espiritual traz saúde em todos os âmbitos e é um dos objetivos de uma Educação Sexual pautada na salutogênese (GERWIN, 2014).

Apesar de Rudolf Steiner ter tratado do tema da sexualidade humana considerando profundamente os aspectos espirituais, ele não trouxe muitas indicações sobre como conduzir especificamente aulas com esse conteúdo. Para ele, a sexualidade deveria estar contida em aspectos mais amplos dos estudos da natureza e, em um currículo bem estruturado e conduzido, estaria contemplada de forma satisfatória dentro da escola, pois o currículo por si só abarca o crescimento e desenvolvimento saudável do ser humano em todos os seus âmbitos. Porém, levando em consideração que a sexualidade hoje não é mais um tema vivido sob o cuidado de quatro paredes e está presente em diversos âmbitos da sociedade, é preciso fazer um exercício de buscar os aspectos mais profundos sobre o ser humano em suas palavras para poder tirar conclusões sobre como a Pedagogia Waldorf pode tratar desse tema frente aos desafios da vida atual. Cabe aos educadores manter a Antroposofia viva e em constante conversa com os temas modernos, afinal a Ciência Espiritual é atemporal e o próprio Steiner sempre deixou clara essa necessidade de constantemente observar-se os tempos em que se está e não se prender a épocas passadas.

Também é importante ter em mente que, de acordo com Steiner, o ser humano está constantemente sob atuação de forças espirituais, que visam tanto ao bem, ou a ajuda do desenvolvimento evolutivo de cada um a caminho da liberdade e consciência, quanto ao mal, ao submeter o ser humano ao seu domínio e impedir essa caminhada evolutiva em busca da consciência e da liberdade. A essas forças espirituais negativas, Steiner frequentemente se refere como “forças adversas” e especificamente em relação à sexualidade, ele afirmou o seguinte sobre a atuação desses seres: “Isso significa que todo amor que pode ser chamado de egoísta e não existe para o bem do amado, mas para o bem daquele que ama, está exposto aos impulsos de Lúcifer” (STEINER, 2012) e “Ahriman, cujo objetivo é ligar as almas com mais firmeza à terra, encoraja o lado físico do desejo — sexo sem amor.” (STEINER, 2012).

As forças luciféricas, segundo Steiner, são aquelas que tendem a atrair os seres humanos para fora de si mesmos, desviando sua atenção e

consciência para o mundo exterior. Elas buscam seduzir o indivíduo com uma busca excessiva por prazer, ilusões e glamour, afastando-o de uma compreensão mais profunda de sua própria natureza e do mundo espiritual. Essas forças podem ser associadas a uma forma de controle que se baseia na manipulação dos desejos e na exploração da sexualidade como um meio de distração e alienação. O ser humano fica entregue aos prazeres e à luxúria, vivendo a sexualidade como uma forma constante de busca de autossatisfação.

Por outro lado, as forças arimânicas buscam aprisionar o ser humano em estruturas rígidas e normativas, restringindo sua liberdade individual e sua capacidade de pensar de forma autônoma. Essas forças estão relacionadas a um controle que se baseia na imposição de normas sociais, ideais rígidos e instituições de poder, que moldam e limitam a expressão da sexualidade e a liberdade individual. O ser humano busca na sexualidade uma ferramenta de domínio e submissão do outro, utilizando dessa energia de forma violenta e deslocada da natureza do amor espiritual que deveria permear as relações.

Um outro aspecto é o da racionalização, da ideia de que o ser humano nada mais é do que um animal superior e, desta forma, toda atividade sexual pode ser justificada por essa ideia, isentando as relações de moralidade e amor (STEINER, 2012).

Tendo, então, vivo em sua alma e consciência o conceito antroposófico da sexualidade humana, o educador deve voltar seu olhar para o contexto social moderno e colocar em diálogo esses dois aspectos para poder construir um caminho que cultive a Educação Sexual saudável.

O contexto da sexualidade nos dias de hoje

Ao contrário dos mais profundos ensinamentos espirituais da Antroposofia sobre a sexualidade humana, hoje vivemos uma materialização extrema neste âmbito. Além do olhar puramente biológico indicado na BNCC para uma Educação Sexual na sala de aula, temos um apelo social muito forte para uma dita liberdade, em que o que importa é a autoindulgência e uma exposição exagerada do que deveria ser algo que acontece no mais íntimo da relação entre dois seres humanos. É comum que pessoas famosas falem abertamente em meios de comunicação sobre suas vidas sexuais e preferências e que a energia sexual seja explorada de todas as formas possíveis nos meios publicitários e midiáticos. Imagens que insinuam e muitas vezes mostram abertamente cenas erotizadas são utilizadas em todos os tipos de mídias e marketing.

Toda essa exposição e estímulo traz um estado de permanente atenção aos estímulos sexuais e um direcionamento equivocado destas forças,

que deveriam estar despertas nos momentos de profunda conexão e amor entre dois seres humanos e não direcionando pensamentos, atitudes, comportamentos e aquisições de bens materiais, como se observa comumente. Isso afeta todas as pessoas em nossa sociedade moderna, pois a todo o tempo se está conectado à internet com *smartphones*, computadores e *tablets* e no resto do tempo assistindo à televisão. Especialmente as crianças e jovens são bastante afetados. As crianças despertando precocemente para energias que só estariam realmente acordadas em suas almas após a passagem pela puberdade e os jovens tendo forças externas atuando sobre seus sentimentos recém despertos, sendo enganados, tendo sua liberdade atingida e muitas vezes tomando decisões e atitudes em suas vidas sexuais direcionadas muito mais por estímulos externos do que por impulsos genuínos que vivam realmente em suas almas.

A pornografia tomou conta dos meios de comunicação e, com a universalização do acesso à internet, tornou-se mais disponível do que nunca, ditando as regras sobre o comportamento sexual e sendo acessada cada vez mais precocemente por crianças e jovens. Esse contato precoce traz uma imagem distorcida de que o ato sexual deve ser objetificado e violento. Todas essas informações têm chegado às crianças cada vez mais cedo e trazido consigo expectativas irreais sobre o que a vida sexual vai trazer a elas. Além de tudo, a pornografia tem se tornado com frequência a primeira forma de contato dessas crianças e jovens com a sexualidade, trazendo um direcionamento errôneo e enganoso. Isso faz com que tenham vidas sexuais insatisfatórias, pois, além de dar a impressão errada de como deve ser o ato sexual, leva a um caminho da objetificação do outro, aniquilando, desta forma, a verdadeira natureza espiritual das forças sexuais, que deveriam ser fortificadas pela relação íntima amorosa e verdadeira entre dois seres humanos (GLÖCKLER, 2020).

Segundo a Dra. Michaela Glöckler, já em 2009, 35% das crianças entre 11 a 12 anos tinham visto representações pornográficas e, entre os de 13 a 17 anos, eram 74%. Isso é caracterizado por ela como um ataque brutal ao espaço anímico em desenvolvimento, dificultando o desenvolvimento da empatia e da competência social (GLÖCKLER, 2021). Nesse sentido, combinar o erotismo da sexualidade com o desejo de poder é especialmente tóxico e leva à destruição psicológica e social de longo prazo nos relacionamentos humanos.

A questão do acesso prematuro às mídias e redes sociais está intimamente relacionada à exposição precoce à pornografia e deve ser abordada o mais cedo possível nas escolas Waldorf, orientando pais e educadores a limitarem ao máximo o acesso de crianças e jovens, iniciando desde o jardim de infância, para se evitar também diversos outros malefícios que o uso indis-

criminado de telas pode trazer aos desenvolvimento infanto-juvenil.

Considerando que as forças da sexualidade humana foram sendo cada vez mais exploradas pelas mídias e que nos dias de hoje utilizar uma imagem sexualizada para marketing, mídias de entretenimento e até mesmo para autopromoção é lugar comum, os educadores devem ter em mente que é preciso um grande esforço para contrabalançar essas forças que se impõem de forma incisiva sobre a alma dos jovens. Segundo Fischer, "somos chamados compulsivamente a ouvir e a falar de sexo e sexualidade, como se ali estivesse toda a nossa verdade como sujeitos" (FISCHER, 2002). Essa banalização tem trazido consigo uma dessensibilização, deixando pouco espaço para que a sexualidade se desenvolva de forma saudável, especialmente no âmbito da alma humana, em que deveria viver de forma sagrada e bela, contendo em si os mistérios e beleza da descoberta do outro na relação, trazendo satisfação, respeito e especialmente amor pelo parceiro e por si próprio.

A educação sexual de acordo com a antropologia antroposófica: primeiro setênio

No primeiro setênio, a criança é una com o cosmos. Manifesta um amor pleno e aberto a tudo e por todos. Coloca-se no mundo em completa entrega e a tudo percebe e recebe com todas as forças. É um organismo sensório em sua inteireza (STEINER, 2013).

Essa força espiritual presente na criança ainda não se metamorfoseou na potência física de amor sexual, a criança ainda não chegou à puberdade. Essa força sexual, que contém o potencial de vida e de conexão com o outro e é, portanto, manifestação divina no corpo do ser humano, só estará presente com a chegada da puberdade (STEINER, 2012).

O corpo da criança é praticamente indiferenciado. Embora já presentes os caracteres sexuais primários de cada sexo, se a criança está vestida com roupas neutras, sem nenhuma atribuição externa de características consideradas socialmente de cada sexo, não se pode dizer se é um menino ou uma menina. As características sexuais secundárias é que ditam isso após a puberdade e, nesse momento, elas não estão presentes. A criança, portanto, não leva em consideração o sexo como relevante para a atuação do ser humano no mundo. Ela recebe tudo o que vem do mundo igualmente e pode brincar livremente entre papéis considerados masculinos ou femininos. Vai brincar de casinha, papai e mamãe, construção, carrinhos e transitar entre os papéis com liberdade e alegria (GERWIN, 2014).

Essa experimentação da infância é a imitação, característica que define o primeiro setênio e por meio da qual a criança recebe e entende o mundo

ao seu redor. Ela imita e brinca e, em plena veneração e abertura, aprende que o mundo é bom (STEINER, 2013). Cabe aos educadores darem a ela o tempo, o espaço e a completa segurança para exercer sua imitação e com isso ir se desenvolvendo saudavelmente. Quem protege e cuida da criança no primeiro setênio são os adultos. Ela ainda não é capaz de perceber os perigos e se proteger, pois vive em plena abertura e sem nenhum tipo de julgamento. Para a criança do primeiro setênio, o amor ainda não está focado no aspecto físico. Quando ouve um conto de fadas, por exemplo, em que o rei e a rainha esperam um filho após muito tempo desejando, não imagina o aspecto físico dessa união para a chegada dessa criança. O amor da criança é abrangente e tem a ver com o mundo espiritual, com confiança e fé no bom, belo e verdadeiro. A chegada de um novo ser humano é ligada ao mundo espiritual e à vinda desse ser através de um caminho cósmico. Mesmo que haja a vivência da chegada de um novo irmãozinho ou irmãzinha, que a criança acompanhe a gestação e até mesmo tenha curiosidade sobre o tema, não há um foco no aspecto sexual (GERWIN, 2014).

Durante o primeiro setênio, é natural que haja uma curiosidade pelo corpo. Essa criança que chegou recentemente do mundo espiritual está aprendendo sobre a vida na terra e isso inclui o corpo físico em que ela se encontra para essa experiência na vida material, assim como o corpo das outras pessoas. Essa curiosidade é totalmente natural e desprovida de qualquer aspecto sexual no sentido que os adultos possuem. A criança pode explorar o corpo todo, não apenas a parte genital e toda essa exploração é desprovida de intenção sexual. Para a criança tocar os genitais tem a mesma conotação de tocar o nariz, os pés ou qualquer outra parte do corpo. Esse comportamento tende a se dissipar e não a se aprofundar, a não ser que a reação dos adultos ao perceber que a criança está se tocando traga para ela a consciência de algo diferente nessa atitude (GERWIN, 2014).

Um comportamento sexualizado consciente na criança tem a ver com um despertar inapropriado, que pode ter acontecido de diversas maneiras, desde uma exposição a mídias até o crime hediondo de um abuso sexual. É preciso ter na consciência que a sociedade é hiper sexualizada e que imagens, músicas, filmes, com conteúdo erotizado e pornificado estão presentes em todo lugar e que facilmente a criança pode ter acesso a isso, às vezes sem nem mesmo ser notado pelos adultos cuidadores, pois tanta é a exposição que chega a ser dessensibilizante.

No primeiro setênio, a Educação Sexual é voltada para os adultos. São os cuidadores que precisam ter consciência e racionalização, não as crianças. Como em tudo na Antroposofia, a premissa de que toda educação é autoeducação precisa estar muito clara aos educadores para tornar esse caminho mais fácil.

O primeiro passo é interiorizar a visão da Antroposofia sobre a sexualidade e o desenvolvimento humanos. Lembrar sempre da imitação como característica fundamental da primeira infância e, a partir daí, cuidar do ambiente da criança e de suas próprias atitudes, tanto para com a criança, quanto interiores, pois a imitação é também anímico-espiritual: muitas coisas que as crianças imitam elas recebem de um âmbito mais sutil (GERWIN, 2014).

Considerando isso, é importante que se tenha respeito, veneração e carinho ao lidar com a criança. Os toques de cuidado, como banho, trocas de fralda, devem ser sempre permeados por essa atitude. O corpo de todo ser humano é um templo, que encerra uma individualidade que vem do mundo espiritual.

Cuidar dos conteúdos a que as crianças têm acesso é um ponto muito importante. É extremante desafiador e por muitas vezes difícil, mas é essencial. Cuidar da própria consciência, para enxergar através da dessensibilização reinante. Perceber os conteúdos inadequados em músicas, imagens, filmes, desenhos. Até mesmo os brinquedos são permeados de hiper sexualização: bonecas que aparentam ser mulheres adultas extremamente maquiadas, com roupas provocantes e corpos idealizados a ponto de serem artificiais, bonecos de soldados com partes robóticas, hiper musculosos. Tudo isso precisa ser olhado pelo adulto. É preciso se educar a perceber mais profundamente aquilo que pode passar despercebido. É por isso que na Pedagogia Waldorf se preza pelos brinquedos simples, de materiais naturais e que permitem que a criança brinque utilizando sua imaginação e idealizando na brincadeira o que é saudável e natural do ser humano e não imagens impostas de corpos e comportamentos irreais (ALMEIDA, 1991).

Cuidar de sua autoeducação, consciência e do espaço físico e anímico em que a criança brinca e se desenvolve é a premissa para a Educação Sexual no primeiro setênio.

A educação sexual de acordo com a antropologia antroposófica: segundo setênio

Até aproximadamente os nove anos de idade, a criança de segundo setênio apresenta muitas características do primeiro setênio. A vida imitativa ainda é presente e grande parte da forma de interação com o mundo e a aprendizagem. O modo como se deve tratar a Educação Sexual até os nove anos continua semelhante à abordagem do primeiro setênio: a educação racional é apenas para os adultos e estes continuam sendo os responsáveis por cuidar do ambiente, imagens e acesso a eletrônicos. As crianças devem ser ensinadas através de imagens belas e verdadeiras sobre o tema, sem a ne-

cessidade de aulas formais. As conversas devem acontecer de forma natural, com carinho, cuidado e amor, trazendo para a criança a certeza da beleza que vive no Ser Humano (GERWIN, 2014).

Com a entrada no ensino fundamental, a vida social da criança passa por grande transformação e, no contexto de uma escola Waldorf, a melhor maneira de lidar com a Educação Sexual é por meio desse cuidar coletivo, do acordo entre os adultos. Manter o máximo possível as crianças longe dos aparelhos eletrônicos, cuidar que sejam supervisionadas caso o acesso aconteça e, idealmente, que não tenham contato algum com eletrônicos, continua sendo a melhor forma de manter o desenvolvimento saudável e seguro. Entre os 9 e os 12 anos de idade, caso seja extremamente necessário, por uma exposição indesejada que pode até mesmo vir a gerar conversas e desconfortos entre as crianças, é possível já haver algum tipo de conversa com a criança. Porém, esse assunto ainda não deve ser tratado no grupo e o ideal é que a conversa seja individual. O professor pode chamar essa criança, sempre com o conhecimento e anuência dos pais e idealmente essa conversa deve ser com a presença dos pais. Cuidar da abordagem com as ferramentas pedagógicas adequadas à idade e utilizando de muitas imagens boas, belas e verdadeiras é o caminho. Não intelectualizar o que não é necessário e ter pleno conhecimento da Antropologia Antroposófica antes de qualquer intervenção. A melhor forma continua a ser a educação dos adultos, pais e professores precisam estar em sintonia e concordância. O trabalho em casa é o mais importante, pois os conteúdos inadequados chegam à escola vindos de fora (GERWIN, 2014).

A transição para adolescência começa bem antes da entrada do jovem no ensino médio, por volta dos 12 anos, com o início da puberdade, que pode ser marcadamente observada nas mudanças que acontecem no corpo físico. Nos dias de hoje, a puberdade pode ter início até antes dessa idade, sendo possível observar o começo dessa transição principalmente por mudanças visíveis no corpo físico: as meninas começam a ganhar formas mais arredondadas e femininas e os meninos começam a ganhar mais massa muscular, além de haver uma mudança no timbre de voz, que se torna mais grave. Os pelos pubianos aparecem em meninas e meninos e nestes, posteriormente, aparecem também os primeiros sinais de pelos faciais. Em ambos se observam alterações físicas que ocorrem devido à emancipação do corpo astral e aprofundamento desse corpo astral no corpo físico. Uma mudança importante pode ser observada no padrão respiratório: a respiração após a puberdade se torna mais abdominal e menos torácica, evidenciando, assim, fisicamente, o que acontece no campo extrassensorial, que é o aprofundamento do corpo astral no corpo físico. Outras mudanças corporais aparecem, como a mudança definitiva do padrão cardiorrespiratório para o padrão do

adulto, que é de aproximadamente quatro batidas do coração para uma respiração. Essas mudanças físicas são reflexo direto das mudanças anímicas extremamente importantes que ocorrem na adolescência (GERWIN, 2014).

Muitas outras sutilezas podem ser observadas durante todo o desenvolvimento do ser humano e, para isso, um olhar aguçado do educador pode dar muitas respostas quando algo aparenta não estar se desenvolvendo da forma esperada.

Com a chegada da puberdade, por volta dos 12 anos, desperta nessa criança uma consciência maior do mundo e de seu próprio corpo. A curiosidade natural sobre as relações humanas aumenta, assim como pelos fenômenos físicos observados em seu próprio corpo e dos outros colegas. O currículo Waldorf, por natureza, traz muitos elementos que apoiam e equilibram esse processo (STEINER, 2015). Nos dias de hoje, porém, o impacto do que vem da sociedade é muito forte e por isso torna-se necessário que aconteçam conversas e abordagens relativas à Educação Sexual muito antes do que poderiam acontecer se o desenvolvimento da criança não fosse impactado tão profundamente por forças adversas nesse campo.

Nessa fase, a conversa em casa já pode acontecer entre os pais e a criança de forma mais franca e aberta. Sempre é importante não levar à criança informações demais e manter a conversa num nível adequado à capacidade de compreensão. Muito embora a partir dos 12 anos a atitude anímica da criança possa tornar-se desafiadora e imbuída de uma colocação de ideias cheias de convicção, esse lado do pensar ainda está muito longe de estar liberto e mesmo as forças anímicas estão apenas começando a desprender-se e viver na simpatia e antipatia. Por isso é de suma importância que as conversas sejam permeadas de muitas imagens belas, sentimentos e franqueza. Trabalhar a própria relação saudável com o tema da sexualidade é primordial, para que a criança receba a atitude anímica do adulto como a força que vai dar o tom da conversa sobre o tema.

O professor pode trabalhar o assunto em sala a partir do conteúdo curricular ou pode elaborar conversas que comecem com perguntas que podem ser colocadas anonimamente em uma caixa, por exemplo. Alguns professores optam por separar meninos e meninas, já que nesta idade esta separação tende a ocorrer naturalmente no social. A atitude anímica de meninos e meninas é bem característica de cada sexo nessa idade, pois as forças espirituais que despertam com a puberdade são trazidas com grande impacto pelo corpo etérico. Essas forças tendem a se equilibrar ao término do terceiro setênio, quando passa a vigorar a força do eu individual. O trabalho do professor é, então, o de conduzir essas conversas de acordo com o que vigora no anímico do grupo, trazendo sempre o equilíbrio, o amor e imagens belas como pano de fundo. Já é possível conversas mais francas e abertas sobre

os malefícios do uso exagerado de telas e sobre como o que é mostrado e ensinado em relação à sexualidade por esse meio não é saudável e diverge inteiramente do que acontece na realidade na relação entre os seres humanos (GERWIN, 2014).

Nas aulas de Antropologia, já se trata com racionalidade os temas relativos à salutogênese, e a beleza com que o tema da reprodução humana é trazido na Pedagogia Waldorf pode ser um início de um estudo permeado de veneração pela natureza humana, levando a conversas que estimulem um olhar para o belo e espiritual que vive na sexualidade humana.

A educação sexual de acordo com a antropologia antroposófica: terceiro setênio

No Ensino Médio, a entrada definitiva na adolescência acontece com a liberação completa do corpo astral, que, além de ter provocado todas as transformações físicas observáveis com a puberdade, agora permite que os desejos se manifestem no corpo físico. Sendo o corpo astral a morada dos desejos, estes agora podem se manifestar livremente no corpo físico, na forma de desejo sexual. A liberação dessas forças do corpo astral traz a necessidade de que se trabalhe no jovem o interesse pelo mundo e que este seja apresentado para ele de forma a despertar uma curiosidade e desejo genuíno de atuar em sua transformação. Quando isso não ocorre, segundo Steiner, essas forças podem se direcionar para os instintos, especialmente em duas direções: amor pelo poder e erotismo (STEINER, 2015).

É de suma importância que um educador que pretende trabalhar por meio da Pedagogia Waldorf tenha um conhecimento profundo da Antropologia segundo a Antroposofia e que saiba reconhecer a fase do desenvolvimento em que se encontram as crianças e jovens à sua frente. Quando o interesse pelo mundo não é despertado, o jovem do terceiro setênio passa a se interessar muito mais pelo que acontece em sua alma, dedicando-se exclusivamente a estar imerso em seus sentimentos, desejos e emoções, alimentando um desequilíbrio que é facilmente aumentado pela forma com que a sociedade moderna estimula essa autoindulgência e o materialismo.

Pensando no contexto atual, é essencial que o educador tenha um olhar crítico para o mundo em que vive esse jovem. A pressão social exercida pelas mídias e o consumismo extremamente estimulado e presente é direcionado com muita força aos jovens, que se veem envolvidos nessa estratégia e acabam por ter comportamentos estimulados de forma errônea, que não necessariamente são aqueles que naturalmente expressariam pelos impul-

sos verdadeiros de suas almas. A tendência de reproduzir o comportamento do grupo para se sentir pertencente é normal da idade, porém é preciso um olhar atento para o tipo de comportamento que está sendo estimulado pelas mídias sociais. Olhando do ponto de vista da sexualidade, é possível que um jovem inicie uma vida sexual precocemente, sem na realidade estar pronto emocionalmente para tal, apenas para seguir o comportamento do grupo e se sentir aceito. Esse tipo de situação também pode ser observado com uso de substâncias como o álcool e drogas. É preciso ter na consciência que o momento de desenvolvimento do adolescente propicia esses comportamentos e trazer para a educação as ferramentas que vão fortalecer a individualidade, para que possam tomar suas próprias decisões de acordo com o que verdadeiramente se sentem preparados e não por pressão externa (GLÖCKLER, 2020).

O julgamento do jovem no terceiro setênio ainda não está completamente permeado pelo Eu e acontece muito mais através das forças do corpo astral recém liberto, que devem ser estimuladas com bondade, beleza e uma curiosidade e interesses naturais pelo mundo. Na Pedagogia Waldorf, deve-se buscar trabalhar esses elementos, sempre do ponto de vista do verdadeiro, através da força do Eu do educador, que traz o verdadeiro imbuído em sua disposição para orientar as forças astrais recém despertas no jovem. Essas forças astrais, então, são saudavelmente direcionadas ao mundo, despertando no jovem ideais que o guiam na direção do desenvolvimento de um corpo astral equilibrado e saudável, para que o Eu possa finalmente se manifestar plenamente aos 21 anos (STEINER, 2001).

Tendo em vista todas essas mudanças é que o educador deve se preparar para aulas sobre Sexualidade Humana. Como em qualquer outro assunto neste setênio, as aulas devem trazer ao jovem a possibilidade de observar e pensar por si próprio sobre o tema, refletindo sobre que comportamentos podem ser considerados humanos, belos e de acordo com o que vive de melhor na alma humana. Para isso, também o educador deve ter claro para si esses princípios e ter resolvido consigo mesmo sua própria sexualidade, a maneira como encara e vive essa faceta de sua humanidade e ser livre de julgamentos e preconceitos em relação ao comportamento individual de cada um.

Do ponto de vista do currículo, embora o ideal fosse que a disciplina de Sexualidade Humana fosse independente e abordada por ao menos uma época; caso isso não seja possível, é importante que o assunto permeie as diversas disciplinas. Além disso, no currículo de Biologia, há oportunidades riquíssimas para que se possa trabalhar o tema, partindo da anatomia e fisiologia, aspectos da higiene e prevenção de ISTs (infecções sexualmente transmissíveis) e gravidez e trazendo o olhar da relação entre corpo e alma e

as discussões éticas e morais pertinentes (GERWIN, 2014).

Um currículo que aborde a vida digital é importante e não pode ser negado nos dias de hoje. Trabalhar a importância de saber utilizar, de forma consciente e saudável, os recursos digitais é essencial. Levar os jovens a discutirem o poder que as mídias sociais podem ter sobre as pessoas, assim como criticamente observar como os comportamentos sociais e individuais são influenciados hoje por essas ferramentas, é uma forma de ajudá-los a se salvaguardar quando utilizam esses meios.

Pornografia, exposição pessoal por mensagens de textos (*sexting*), imagens que divulgam de si próprios, pensamento crítico sobre os conteúdos, propagandas e auto exposição de celebridades como forma de moldar o comportamento social, tudo isso são discussões importantes que devem ser feitas no Ensino Médio. Não se pode mais ignorar a importância de trazer ferramentas de juízo sobre esses temas aos jovens, pois, ao ignorar a importância e o impacto que a vida digital exerce sobre os seres humanos, estamos entregando a própria liberdade desses jovens ao meio, privando-os de experimentarem suas capacidades individuais de decisão. Quando deixamos que os jovens sejam levados pela vida digital sem nenhum tipo de educação sobre a melhor forma de usar essas ferramentas, estamos sujeitando-os a um tipo de aprisionamento. Toda liberdade que está intrinsecamente condicionada a moldes propostos de forma ostensiva e invasiva, que permeiam o dia a dia de forma a penetrar subconscientemente em nossos valores, está na verdade sendo tolhida (GLÖCKLER, 2021).

É papel dos pais continuar a ter conversas francas, manter o diálogo aberto e buscar formas de conversar saudavelmente sobre sexualidade em casa. No terceiro setênio, já é possível assistir a filmes e ler livros que tratem dos temas, discutir com os jovens, conversar abertamente e dizer sem meias palavras quais são os valores considerados saudáveis pela família nesse quesito. Aprender a conversar com uma escuta acolhedora, amorosa e paciente é o caminho que idealmente é feito desde a autoeducação e desenvolvimento da consciência, que começa lá no primeiro setênio e aqui deve culminar com uma atitude empática e amorosa.

Os professores têm agora inúmeras formas de trabalhar a Educação Sexual em sala de aula. Desde as aulas de Biologia até as aulas de Artes, o tema pode ser trazido de forma multidisciplinar e permear várias disciplinas. Há muitos caminhos pedagógicos possíveis e a conversa entre todo o corpo docente pode suscitar muitas formas de trabalho diferentes e enriquecedoras, que levem os jovens a perceber a importância de cuidar de si, física e emocionalmente, e de suas relações. Cultivar o respeito, o amor e o cuidado, por si e pelo outro.

No terceiro setênio, a Educação Sexual deve visar fugir da ideia obje-

tificante e animalizada de ser humano que permeia nossa sociedade moderna. Trazer aos jovens a consciência do que envolve o tema na sociedade para dar a eles a autonomia necessária de exercer uma liberdade verdadeira nesse âmbito. O objetivo deve ser o de cultivar a imagem proposta pela Antroposofia, do ser humano como um ser espiritual, livre e dotado de um impulso de amor por tudo e todos, o amor espiritual, que deve ser cultivado e desenvolvido em liberdade e consciência (GERWIN, 2014).

Considerações finais

Para um ensino verdadeiramente baseado na Antroposofia, é necessário que o professor e todo educador trilhe um caminho individual de autoeducação e autodesenvolvimento. Caminho esse que deve ser seguido por toda a vida e colocado como guia e objetivo de sua prática pedagógica. Para isso, é essencial que o estudo seja algo cotidiano e profundo, cultivado com afinco, persistência e disciplina. Também é essencial que o professor busque sempre ter consciência desse caminho, cuide de si e de suas relações com colegas, pais e especialmente com os alunos, procurando sempre se auto-observar e perceber quais dificuldades enfrenta, de forma a estar sempre presente e consciente do que precisa fazer.

No primeiro setênio e até cerca dos nove anos de idade, o cuidar da criança e seu ambiente é a premissa, e o trabalho da Educação Sexual é primordialmente a autoeducação dos adultos. Como ponto central da Pedagogia Waldorf, a autoeducação nunca deixa de ser a base, mas o trabalho de conscientização e cuidado ao que as crianças estão expostas nesse período é do adulto unicamente. Estudar a Antroposofia e a visão de ser humano por ela proposta é a base dessa autoeducação e ferramentas não faltam para o olhar crítico do que está exposto nos meios eletrônicos e os riscos que oferecem.

Após os nove anos de idade até a entrada na puberdade, as conversas já podem acontecer de forma mais aberta, embora ainda não em grupo. Lentamente, a criança passa a desenvolver uma certa capacidade de dialogar com mais abertura e cabe aos educadores responsáveis por ela observar se há a necessidade ou não de essas conversas sobre sexualidade acontecerem. Num desenvolvimento em que a criança não fosse exposta a nada sobre o tema, naturalmente esse assunto ainda não viria à tona até que começassem as mudanças físicas impostas pela puberdade, porém, nos dias de hoje, é praticamente impossível que a criança não tenha nenhum tipo de contato com conteúdo ou imagens inadequadas. Por isso, é importante que os pais e professores estejam juntos e prontos para tratar do assunto individualmente, se necessário. A educação dos adultos e a prevenção da exposição das crian-

ças por eles continuam sendo a grande ferramenta da Educação Sexual nessa faixa etária.

Por volta dos 12 anos, com a chegada da puberdade, essa abordagem começa a mudar e conversas mais direcionadas e críticas podem acontecer. A proteção e a prevenção são sempre importantes e cuidar para que não haja contato com mídias sociais e conteúdos pornográficos continua a ser imperativo. Porém, é quase impossível que o tema não chegue mais diretamente à escola e agora as crianças buscam satisfazer suas curiosidades, sendo que os meios eletrônicos não deveriam ser, de forma alguma, a fonte de informação para elas. Por isso, é importante que os adultos se tornem a fonte de informação e tanto os pais, quanto os professores e a escola passem a ser o centro de informações, trabalhando juntos.

Especialmente no terceiro setênio, quando os alunos precisam de um Eu forte, consciente e presente que os guie no caminho de equilíbrio do corpo astral que chegou com bastante ímpeto, é essencial que o professor cuide de ser esse Eu que guia os alunos, para que estes possam estar seguros e confiantes no caminho de aprendizagem e evolução dentro da escola.

Nos dias de hoje, com tantas distrações de mídias digitais e com a virtualização das relações, é muito fácil que os jovens se percam no caminho de maturação desse corpo astral, entregando-se aos desejos e emoções característicos do desequilíbrio, direcionando essas forças à autoindulgência e ensimesmamento, em vez dos ideais de construção de um mundo melhor e trabalho da vontade para colocar em prática esses ideais. Dessa forma, o equilíbrio proposto por Steiner para essa idade é dificilmente alcançado e é comum que haja uma entrega às forças da sexualidade, que despertam com intensidade nessa faixa etária do terceiro setênio e podem facilmente tornar-se o foco de interesse do jovem em detrimento de um equilíbrio saudável entre essas forças e o idealismo juvenil.

A Educação Sexual não deve, portanto, se resumir a aulas racionais e que foquem em conhecimento puramente biológicos, ou mesmo em discursos de moralidade e até espiritualidade. Deve estar embasada profundamente no conhecimento da Antroposofia, na Antropologia da criança e do jovem e no equilíbrio do próprio professor, que deve se manter consciente e ter suas próprias questões em relação à sexualidade resolvidas, para poder conduzir com tranquilidade e sabedoria as aulas sobre o tema. É essencial que as aulas possuam elementos que falem não somente ao racional do jovem, mas que tragam elementos artísticos, que falem ao sentir e elementos que trabalhem a vontade, como em todas as disciplinas. A espiritualidade relacionada ao tema deve ser sentida pelo jovem, que vai perceber, pelas aulas, a importância dos mistérios relacionados à sexualidade humana que foram mostrados por Steiner quando tratou do assunto. Muitos outros auto-

res trazem falas belas e impregnadas desse senso de que o amor humano é sagrado e profundamente espiritual, porque, ao contrário do que ocorre com os animais, no ser humano a sexualidade se liga profundamente ao amor, não só à reprodução da espécie.

É preciso trazer aos jovens esse olhar de que o ser humano escolhe como, quando, onde e com quem se relacionar sexualmente, não precisando estar sujeito aos seus desejos e prazeres, o que o diferencia fundamentalmente do reino animal. Esse é um caminho difícil de ser trilhado hoje em dia, em que a hiper sexualização é tratada nas mídias e na sociedade como a verdadeira liberdade, mostrando, falsamente, que usufruir de sua sexualidade a todo o tempo, de qualquer maneira e com qualquer pessoa, é empoderador e livre. Nada poderia estar mais distante da verdade, pois a verdadeira liberdade humana ocorre quando as escolhas são tomadas a partir de um pensar, sentir e querer equilibrados e não a partir de satisfação de desejos e impulsos. Essa imagem trazida pela sociedade moderna é o principal obstáculo que o educador enfrenta, pois as crianças e os jovens têm contato cada vez mais precoce com as mídias digitais e aprendem de forma distorcida sobre sexualidade muito mais por esses meios do que com pais e professores.

Ao elaborar as aulas para tratar desse tema, o professor deve buscar sempre o equilíbrio entre os três âmbitos: pensar, sentir e querer. Ao seguir os passos que contemplam todos os âmbitos e se colocar conscientemente a serviço do objetivo desejado, é mais fácil criar um percurso a ser seguido nas aulas. É importante lembrar que, mais do que uma época direcionada ao ensino da sexualidade humana que pode acontecer dependendo das necessidades percebidas pelos professores, é essencial que todos os professores tenham conhecimento dos princípios antroposóficos que norteiam a compreensão da sexualidade humana dentro da Pedagogia Waldorf e da prática docente nessas escolas.

A sexualidade que desperta com a puberdade é uma força potente, tanto física quanto emocional e espiritual e pulsa intensamente nos anos de adolescência e juventude. Por isso, é importante que os professores estejam preparados para lidar adequadamente com as questões conforme elas forem surgindo e não limitar a atuação sobre esse tema a apenas uma disciplina ou época, sendo algo que deve estar vivo no atuar diário de todos os professores, para que estejam atentos às necessidades e possam trabalhar com calma e objetividade com os alunos, sem se esquivar das questões que surjam, por mais difíceis que possam parecer, e sem permitir que o assunto se transforme em tabu. Dentro de diversas disciplinas, é possível tratar do tema e existem muitas formas de despertar esse olhar amoroso, espiritual e profundo do jovem para com a sua própria sexualidade e a relação com os outros.

Referências

ALMEIDA, K.E.D. *Minha querida boneca.* São Paulo: Edição do autor, 1991.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: [s.n.], 2018.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, p.151-162,28, jan/jun 2002.

GERWIN, D. J. W. *Trailing Clouds of Glory*. Chatham: Waldorf Publications at the Research Institute for Waldorf Education, 2014.

GLÖCKLER, M. *Educando para a vida - o ambiente educacional e escolar como local de desenvolvimento saudável*: experiências e perspectivas da pedagogia Waldorf para a educação no século XXI. Tradução de Jacira Cardoso. São Paulo: Ad Verbum Editorial, 2021.

GLÖCKLER, M. *Crescer saudavelmente no mundo das mídias digitais*: um guia de orientação para pais, professores e os demais responsáveis por crianças e jovens. Tradução de Raul Guerreiro. 2. ed. São Paulo: Ad Verbum Editorial, 2020.

STEINER, R. *How to Listen to the Spirit*. [S.l.]: [s.n.], 1919.

STEINER, R. *Observations on Adolescence*: The Third Phase of Human Development. Chatam: Waldorf Publications at the Research Institute for Waldorf Education, 2001.

STEINER, R. *A eterização do sangue*. 2. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2002.

STEINER, R. *What is Anthroposophy*. Great Barrington: Anthroposophic Press, 2002.

STEINER, R. *Sexuality, Love and Partnership*. Forest Row: Rudolf Steiner Press, 2012.

STEINER, R. *Os primeiros anos da infância* – material de estudo dos jardins de infância Waldorf. 2. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2013.

STEINER, R. *O amor e seu significado no mundo* - nervosismo e autoeducação. 6. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014.

STEINER, R. *Discussões Pedagógicas* - A Arte da Educação III. 2. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2015.

STEINER, R. *Educação na puberdade* – o ensino criativo. 4. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2015.

STEINER, R. *A questão pedagógica como questão social*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2019.

TORUNSKY, J. *Os acontecimentos da Semana Santa como impulso de criação de uma nova realidade.* [S.l.]: Comunidade de Cristãos no Brasil, 2021.

O ESSENCIAL É QUE CURA: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A ESSENCIALIDADE DO SER HUMANO COMO FONTE PARA PROCESSOS SANADORES

Maíra de Oliveira Martins[1]

1. Formada em Psicologia (Universidade de Marília); Mestra em Educação (UNESP – Câmpus Marília/SP); doutoranda em Educação (UNESP – Câmpus Marília/SP), com pesquisa na área da Medicina Antroposófica e terapias na formação de professores.

RESUMO

O presente artigo pretende refletir sobre o conhecimento do ser humano em sua integralidade como fonte de processos sanantes para o mundo. A partir da perspectiva antroposófica e de uma abordagem teórica, nesta pesquisa bibliográfica objetiva-se compreender a constituição humana física como ponto de partida para o ser humano espiritual, encontrando o que é essencial para que este venha a ser o portador da cura ao mundo. Para tal, percorremos um caminho de espiritualização inserido na própria corporalidade física do ser humano, para chegarmos à força moral como necessária para a atuação espiritual no mundo físico. Encontramos o entusiasmo como o promotor de calor humano e o amor pela ação como o sentimento que deve permear as ações verdadeiramente morais. A partir desses dois fenômenos, podemos aquecer a vontade, fonte para a efetiva ação no mundo. Destarte, concluímos que somente conhecendo a imagem do ser humano em sua integralidade, compreendendo seu funcionamento físico, suas ações, seus sentimentos e intenções é que se chega ao verdadeiro ato sanante, seja para o próprio ser humano, para a natureza e para o cosmo.

Palavras-chave: saúde; Antroposofia; espiritualidade; moral; cura.

ABSTRACT

This article intends to reflect on the knowledge of the human being in its entirety as a source of healing processes for the world. From an anthroposophical perspective and a theoretical approach, this bibliographic research aims to understand the physical human constitution as a starting point for the spiritual human being, finding what is essential for this to become the bringer of healing to the world. For this, we follow a path of spiritualization inserted in the very physical corporality of the human being, to arrive at the moral strength as necessary for spiritual action in the physical world. We find enthusiasm as the promoter of human warmth and the love of action as the feeling that must permeate truly moral actions. From these two phenomena, we can heat the will, source for effective action in the world. Thus, we conclude that only by knowing the image of the human being in its entirety, understanding its physical functioning, its actions, its feelings and intentions, it is possible to reach the true healing act, whether for the human being, for nature and for the cosmos.

Keywords: health; Anthroposophy; spirituality; moral; cure.

Introdução

Ao se falar em processos sanadores do ser humano, pensamos no âmbito da medicina e da terapêutica como as principais formas para tais processos. No entanto, o paradigma hegemônico atual da saúde dificulta ao ser humano compreender suas formas de adoecimento, enfatizando, sobretudo, a ignorância para processos sanadores próprios. A racionalidade médica atual define preceitos mecanicistas do ser humano, alienando-o de si mesmo.

> Uma racionalidade médica é um conjunto articulado de saberes e práticas que possuem seis dimensões interligadas: uma morfologia (equivalente à anatomia na racionalidade biomédica); uma dinâmica vital (fisiologia); uma doutrina médica (explicativa do que seria saúde, doença e a origem destas condições); um sistema diagnóstico; um sistema terapêutico; e uma cosmologia, sexta dimensão que apresenta a visão de mundo que fundamenta as dimensões anteriores (WENCESLAU; ROHL; TESSER, 2014, p. 128).

Contudo, já existem outras racionalidades médicas reconhecidas no campo científico, como apontam Wenceslau, Rohl e Tesser (2014), das quais a racionalidade antroposófica faz parte.

Nesse sentido, partiremos da racionalidade antroposófica para explicar a constituição humana em alguns aspectos e processos físicos, anímicos e espirituais. Ampliando os conceitos materialistas, a Antroposofia possui como ponto fundamental de sua cosmovisão o conhecimento do espiritual. “O espírito é descrito como elemento que possibilita tanto uma experiência de conhecimento que toma os próprios pensamentos e ideias como objetos de estudo quanto um agir livre e em coerência com o conhecimento adquirido sobre sua natureza e o mundo” (WENCESLAU; ROHL; TESSER, 2014, p. 130).

A proposta de artigo, portanto, é perfazer um caminho reflexivo acerca dos processos sanadores do ser humano, promovendo um enlace entre a corporalidade física e espiritual, na medida em que o espiritual se expressa nesta corporalidade, conferindo aos órgãos físicos a expressão de forças espirituais. Desse modo, formulamos a seguinte pergunta: de que modo o ser humano pode se tornar uma fonte de cura para o mundo? Para responder a essa questão, partimos da abordagem teórica, no sentido de realizar uma pesquisa bibliográfica a respeito dos temas constituintes da formação humana nos seus âmbitos físico, anímico e espiritual, e o que estes vêm a se relacionar com a ligação com o mundo e cosmo. Segundo definem Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica percorre um caminho de construção

de conhecimento, em que "[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório" (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Nesse sentido, em virtude de sua vasta teoria, selecionamos algumas obras de Steiner (1861/1925) sobre a constituição formativa do ser humano; no campo acadêmico, em contrapartida, não se encontram materiais de maneira substancial especificamente sobre esse tema. Partimos de algumas pesquisas e estudos recentes, com base em artigos e livros de autores antroposóficos. Tentaremos, nas páginas a seguir, explicitar melhor nossos objetivos, apontando, primeiramente, o foco no percurso evolutivo da materialidade à espiritualidade do ser humano. Após, tentaremos elucidar as influências espirituais no campo físico, seja na organização humana, como nas relações terrenas. Por fim, apontamos em uma direção para três aspectos que constituem a essência para considerar o ser humano como fonte de processos sanadores ao mundo, compreendendo que este necessita, e muito, de uma cura. Desta forma, apresentamos a racionalidade antroposófica como sendo salutogênica, de acordo com Gloeckler,

> Porque a saúde é estável quando cada órgão recebe do organismo o que precisa e sua contribuição para o todo também é bem-vinda. Somente quando um ser vivo não toma apenas o que ele próprio necessita, mas também dá aos outros o que eles precisam, é que o ambiente vital pode florescer (GLOECKLER, 2022, p.28).

O corpo físico humano como fonte para o espiritual

Para iniciarmos nossa reflexão acerca dos aspectos sanadores, vamos elucidar a constituição do ser humano em seus processos físicos, anímicos e espirituais. Anatomicamente, na perspectiva antroposófica, somos constituídos de tal forma que existem órgãos representantes de sistemas de funcionamento dos organismos, que interagem entre si e formam a organização total denominada ser humano. Segundo a pesquisa científico-espiritual de Steiner (*passim*), no percurso da sua evolução, o ser humano adquiriu como primeiro órgão físico a cabeça, conferindo-lhe um sistema neurossensorial, ou seja, portando os principais órgãos dos sentidos. Mais avante no seu desenvolvimento corpóreo, nascem os órgãos coração e pulmão, que dizem respeito a um sistema rítmico: circulação sanguínea e respiratória. Avançando mais ainda, o ser humano desenvolve seu metabolismo, que diz respeito aos órgãos responsáveis pela digestão, transformação do alimento das mais variadas maneiras. E com esse metabolismo, o ser humano foi capaz de desenvolver seus membros, munindo braços, mãos, pernas e pés. Esta constituição

foi formada, na visão antroposófica, segundo uma organização evolutiva do Cosmo inteiro. Das evoluções da Terra, nasceu a constituição humana que conhecemos hoje (STEINER, *passim*).

> [...] tudo que em seu organismo é necessário para que possam mover os braços e as pernas, a cabeça, os lábios e assim por diante – e as forças para essas manifestações humanas alcançam o que há de mais interior entre as partes do organismo humano –, tudo isso foi dado ao ser humano pela evolução terrestre no sentido estrito (STEINER, 2018, p. 184).

Desta forma, temos o cérebro como o órgão mais antigo e os membros como as mais recentes aquisições da constituição humana, de modo que seu desenvolvimento se deu de cima para baixo. Nesse sentido, conforme uma organização física que nasceu em conjunto com uma organização cósmica, os órgãos com seus respetivos sistemas interagem-se mutuamente, resultando em um funcionamento integral entre processos nervosos (cabeça) e metabólicos/motores (órgãos da digestão/movimentos), como polos superior e inferior; e os processos rítmicos (coração e pulmão) como intermediário de um polo para outro.

O relacionamento do ser humano com o meio ambiente se dá de diversas maneiras. Do ponto de vista da corporalidade física, tomemos como início das nossas explanações o relacionamento pelo metabolismo, por meio da nutrição. Esta é bastante peculiar, pois o alimento que se introduz dentro dos limites da pele do ser humano, pelo seu sistema digestivo, é transformado de tal maneira que se diferencia totalmente do seu estado no ambiente natural. "O ser humano não é nenhuma confluência de efeitos químicos, pois dentro dele tudo muda" (STEINER, 2018, p. 185).

E, como toda atividade física é, ao mesmo tempo, uma atividade anímica-espiritual, em que participam os órgãos suprassensíveis, o fundamento do metabolismo é tornar o alimento uma substância puramente humana, para ser espiritualizada, sendo levada ao polo superior do ser humano.

> [...] os alimentos que penetram no organismo são elaborados pelo corpo éterico, isto é, o corpo etérico cuida de sua transformação, de sua incorporação nas regularidades interiores do organismo humano. Temos de considerar, portanto, esse primeiro membro supra-sensível do homem, o corpo etérico, como o causador da primeira transformação das substâncias alimentares (STEINER, 1995, p. 133).

E no processo digestivo, a contribuição de todos os órgãos necessá-

rios convergem para que o alimento venha a se tornar o puro calor, "[...] não pelo calor que os senhores têm em comum com o mundo exterior, e sim pelo seu próprio calor." (STEINER, 2018, p. 186). Uma vez alcançado este ponto, o metabolismo passa para um estado ascendente, onde contribuirão outros órgãos, para que essa substância venha alcançar o ser humano superior.
Mas já durante os primeiros processos metabólicos, a circulação sanguínea está atuante, de modo a permear os órgãos em suas funções. Neste sentido, ao lançar-se no processo ascendente do metabolismo, as substâncias que se transformaram em calor já estão subsidiadas pelo sistema circulatório, uma vez que todo o processo feito até aqui foi permeado por sangue correndo nos vasos, veias e artérias. É este sistema, então, que ascende esse calor, elevando-o para o sistema rítmico, nessa busca corpórea pela espiritualização.

O ser humano atual necessita de nutrição; no entanto, como vimos, esta vem a ser a recente constituição deste, visto que, no percurso evolutivo, nasceram, primeiramente, a capacidade neurossensória, depois a capacidade rítmica e, somente no atual estado planetário, a capacidade nutricional. Portanto, aquilo que se inicia no processo de relacionamento humano com o mundo por meio da substancialidade física já está sendo amparado pelos outros sistemas formados anteriormente, de modo que o processo metabólico digestivo não consegue existir por si só, causando tendências patologizantes se não amparadas e auxiliadas pelo sistema rítmico, principalmente. "Dentro da natureza humana nenhum processo metabólico pode ir até o fim, pois todo o processo metabólico deixa o ser humano doente quando chega até o fim. A natureza humana só está saudável quando os processos metabólicos são interrompidos num determinado estágio" (STEINER, 2018, p. 190).

São os processos circulatórios, a partir de então, que levarão a substância calórica, que nada mais tem a assemelhar com o meio físico exterior, passando a responsabilidade para os pulmões. Sabemos que a respiração se dá por meio da interação entre o carbono e o oxigênio, convertendo-a em gás carbônico. "O oxigênio, que é inalado pela respiração, se lança sobre o carbono, recolhe em si o carbono; o ser humano exala o gás carbônico, ou seja, o composto que o oxigênio formou com o carbono." (STEINER, 2018, p. 188). Podemos observar que, nesse sistema, há trocas entres substâncias interiores e exteriores; ao exalar esse composto formado a partir da interação entre duas substâncias gasosas, o carbono trazido pela circulação e o oxigênio vindo do meio exterior, o pulmão retira a substância etérica, de modo a levar a todo o corpo etérico. "E esse éter produzido constantemente pelo carbono vem a ser aquilo que torna a organização humana apropriada para abrir-se às influências espirituais, aquilo que recebe as atuações etérico-astrais procedentes do cosmos" (STEINER, 2018, p. 188).

O sistema respiratório torna acessível, pelas vias pulmonares e circu-

latórias, o encontro com os impulsos cósmicos astrais, pelo fato de uma atitude segregadora do sangue o corpo etérico é plasmado, por um lado, e pela respiração entrarmos em um relacionamento com a organização cósmica, por outro, pois a respiração não é senão uma atividade rítmica microcósmica em espelhamento ao ritmo macrocósmico. Isto é demonstrado na contagem respiratória, "[...] em média o ser humano respira dezoito vezes por minuto. Em um ajuste extraordinariamente regular com o cosmo, isso perfaz tantas respirações durante o dia, quantas o ritmo circulatório do Sol perfaz durante a sua passagem pelo ano solar" (STEINER, 2018, p. 192).

A respiração é ar em movimento; portanto, o calor, que entrou em contato com o sistema rítmico, transformando-se em calor em movimento, torna-se, agora, uma substância de luz na astralidade. No corpo astral, as substâncias encontram uma fonte de luz astral. "De certa forma, elas ainda são luz escura, do mesmo modo como o germe vegetal também ainda não é a planta formada." (STEINER, 1970, p. 137). Deste modo, por meio das atividades circulatórias, que elevam as substâncias terrestres transformadas para o polo intermediário, a atividade respiratória as recebe continuamente em um equilíbrio, adentrando o ser humano no ritmo em correspondência com a regularidade cósmica. Nisto, há a abertura do ser humano terreno para o ser humano anímico e espiritual. "Isso é o que há de mais elevado, mais sublime: o fato de que pela força do corpo humano algo físico pode ser transformado em espiritual-anímico." (STEINER, 1995, p. 153).

Podemos, então, considerar o sistema intermediário como o portador da cura do ser humano, partindo da observação de que, nesse sistema, há abertura ao mundo suprassensível por seus órgãos e funções, na medida em que permitem a atuação de forças astrais e espirituais na vida humana terrena. É por intermédio das atividades circulatória e respiratória que o ser humano terreno pode atuar de modo a elevar-se aos mundos suprassensíveis, promovendo seu desenvolvimento espiritual. E o sistema respiratório desempenha uma fundamental contribuição, na medida em que estabelece o ritmo entre o espiritual encarnado no ser humano e o espiritual organizado no cosmo, conduzindo o corpo físico a uma espécie de cura primordial.

> De modo que podemos dizer: passamos da nutrição para a cura, na medida em que de baixo para cima o ser humano tem sempre a tendência de adoecer, e precisa desenvolver continuamente em seu organismo médio, no organismo da circulação [sanguínea e respiratória], a tendência em permanecer sadio (STEINER, 2018, p. 193).

Se no processo metabólico existe a tendência patologizante, por

meio da respiração e circulação o ser humano possui a tendência ao saudável. No exercício da respiração, principalmente, abre-se uma possibilidade para o astral e espiritual, para a fonte de luz, e então evoluímos na direção superior do organismo humano, para o sistema neurossensorial. A partir de então, não estamos lidando mais com substâncias terrenas, próprias da natureza exterior, mas sim com substâncias humanizadas, as quais se encontram a serviço do desenvolvimento anímico, e, com a atividade neurossensorial, com a cabeça, a serviço do espiritual.

A atividade pensante, provinda do polo superior do ser humano, bem como a percepção dos sentidos, são atividades organizadas no âmbito físico que correspondem a fenômenos anímicos e espirituais, de modo que é a alma quem percebe, a partir da atividade da consciência. Ao olharmos o percurso pelo qual atravessou alguma substância física natural no interior do ser humano, identificamos nesta região corpórea que não atuam mais substâncias a serem trabalhadas, como foi no caso metabólico, mas sim forças suprassensíveis, como as encontramos na percepção, memória e pensamento. No âmbito inferior da atividade metabólica, a tarefa é humanizar a matéria; na região mediana é abrir-se às regiões anímicas e espirituais; nesta esfera superior, é, portanto, trabalhar com as forças espirituais a partir da substância física da cabeça. “E enquanto a substância da cabeça é física, as forças que ali dentro atuam são espirituais.” (STEINER, 2018, p. 54).

Se observamos como o alimento adentra o organismo humano e percorre um caminho de espiritualização, vimos como o mundo exterior é incorporado de baixo para cima. Contudo, também o ser humano o incorpora a partir de um processo que percorre desde a periferia para o interior da alma, a partir dos sentidos. Embora os sentidos mais exercitados sejam os dos órgãos da cabeça, como visão, audição, olfato etc., percebemos o mundo por meio de sentidos pelo corpo todo, e isso se dá por intermédio dos nervos. Temos terminações nervosas por todo nosso corpo.

Como o próprio nome revela, por meio dos sentidos, sentimos o mundo ao nosso redor, criamos uma imagem deste mundo. E sendo a faculdade de criar imagem um atributo da alma, os nervos são os instrumentos de atuação do corpo astral. Do relacionamento dos nervos com o restante do corpo, principalmente o sangue, possibilitam-se as imagens interiores, aquelas provindas de nossa representação mental e sensação. São os nervos que levam à consciência o que ocorre na alma, passando por dentro dos limites da pele. “Considerando, porém, seu conteúdo, notaremos que o eu, tal como vive em mim, está repleto de uma série maior ou menor de representações, sensações, sentimentos e assim por diante, que são devidos ao corpo astral e entram em contato com o eu.” (STEINER, 1995, p. 36). Então, neste polo acima, neste homem superior, atuam os movimentos internos do ser humano,

chegando em forma de forças anímicas, por um lado, provindas dos nervos como imagens; e espirituais, por outro, provindo de um novo sistema, aquele que expressa a manifestação do Eu. Estamos nos referindo ao sistema circulatório, aquele no qual se promove a morada do sangue.

Já observamos o processo de humanização alimentar, ao explanar sobre o caminho percorrido pela ingestão de algum alimento, até se alcançar a esfera intermediária, passando a tornar-se uma força de ordem suprassensível. Nisto vimos, ainda que superficialmente, a atuação do sistema sanguíneo, percorrendo todos os órgãos em atuação. A função do sangue é levar todos os atributos dos órgãos ao seu efetivo fim, de modo que com sua atuação se prossigam os processos que necessitam ocorrer. Destarte, o sangue retorna ao seu ponto de partida, ao coração.

> Sabemos que do coração partem os vasos cheios de sangue, os quais denominamos artérias, e que estas levam o sangue chamado vermelho [arterial] a todas as partes do nosso organismo. O sangue passa por determinado processo nos diferentes membros do organismo humano e depois volta ao coração por outros vasos – as veias – que levam o sangue agora modificado no assim chamado sangue azul [venoso] de volta ao coração. Sabemos também que esse sangue modificado, inútil para a vida, flui do coração para os pulmões, para lá entrar em contato com o oxigênio, retirado do ar; renovando nos pulmões, o sangue volta ao coração por meio das veias e recomeça seu trajeto para todas as partes do organismo humano (STEINER, 1995, p. 28-29).

Assim, temos uma pequena e grande circulação do sangue. A primeira diz respeito à irrigação e transformação do sangue arterial em venoso no sistema neurossensorial, sendo o cérebro o ponto dessa transformação. A outra diz respeito à circulação do restante do organismo, nos metabólico e motor, convergindo, ao final, ambos ao sistema rítmico, ao coração. Do mesmo modo que o sangue participa do processo de nutrição, participando, sobretudo da transformação dos alimentos e substâncias; no sistema neurossensorial, em que imperam os sentidos para o mundo exterior, também há a participação deste, de modo que, na percepção ou representação mental, na elaboração do mundo exterior, os nervos enviam ao sangue seus efeitos, transformando-o; ao retornar ao coração, o sangue se encontra parcialmente ou totalmente transformado. “E enquanto as impressões exteriores enviam seus efeitos aos órgãos localizados na parte superior do homem, elas modificam o sangue ou ajudam a modificá-lo, enviando-o tão transformado de volta ao coração como faz o restante do organismo.” (STEINER, 1995, p. 31). Essa capacidade transformadora do sangue se dá pela força do Eu, a força pro-

priamente espiritual. E para que as forças astrais, manifestadas na atuação dos nervos, tenham a sua consciência, localizada no cérebro, é necessário a relação com o Eu expresso no sistema sanguíneo. No processo de circulação do sangue, há também o processo do Eu,

> Primeiro dirigimos nosso eu ao mundo exterior e recebemos as impressões externas. Um conteúdo diferenciado aparece em nosso eu e ele se preenche de impressões vindas de fora. Mas existem também momentos em que o eu, por assim dizer, permanece dentro de si mesmo, em que se entrega a seu sofrimento, à dor, à alegria, aos sentimentos interiores, momentos em que traz de sua memória não o que recebe diretamente do contato com o mundo exterior, mas o que carrega dentro de si. [...] Podemos relacionar com o eu as impressões exteriores por ele recebidas por meio das representações mentais, de imagens anímicas, assim como relacionamos com o sangue os processos reais que nos chegam de fora pelos sentidos [...] (STEINER, 1995, p. 37).

Agora, observemos o cérebro. O órgão capaz de receber as imagens e representações provindas da alma, a partir dos nervos, bem como promover a consciência destes processos, a partir do relacionamento com o Eu, manifesto no sangue. "Em verdade, conseguimos nossas representações mentais graças a uma espécie de 'inércia biológica' do cérebro, onde acontece apenas um espelhamento, que reflete para dentro da consciência, as referidas representações" (GARCIA DA COSTA, 2017, p. 47). Podemos considerar, então, o cérebro como um cálice, no qual constitui-se de tal maneira onde pode receber as forças criadas e transformadas a partir do interior do próprio ser humano. No cérebro é onde atuam as forças do pensar, de modo que se possa refletir, qual um espelho, as forças espirituais atuantes em si próprio e no mundo.

Assim vemos convergindo todas as atividades organizadas magistralmente no organismo físico humano, de modo que os órgãos suprassensíveis, atuantes nos sensíveis, percorrem tal processo que, no cérebro, tudo se espelha para os mundos espirituais, para que seja possível a atuação espiritual cósmica no interior do ser humano, como auxílio de cima ao trabalho provindo de baixo. A partir do cérebro, atuam as forças espirituais cósmicas, das hierarquias superiores. Trata-se, com efeito, de um retorno ao espiritual, que agrada a essas hierarquias, em favor ao ser humano. "Esse agrado das hierarquias superiores percorre então nosso sistema neurossensorial, e forma dentro dele as forças do desenvolvimento mental-espiritual do ser humano" (STEINER, 2018, p. 195). Nesse sentido, realizamos esse retorno às origens espirituais das quais fomos constituídos desde o início da formação dos mun-

dos, conforme iniciamos este tópico. A grande tarefa do ser humano atual, para constituir-se como forças sanantes, é compreender os processos que espiritualizam e transformam a realidade física, a partir das forças do pensar. "O pensar é a grande dádiva do ser humano. Ele é o que torna o ser mais consciente de toda a criação, dotando-o da capacidade singular de refletir sobre si mesmo e de ser passível de educação e realização" (COSTA, 2017, p. 56).

A espiritualização e a moralidade como fontes de cura

A partir do reconhecimento da corporalidade física como um instrumento para o alcance espiritual do ser humano, bem como sua realização na Terra, torna-se necessária a compreensão de que modo deve ser suas ações, para que sejam forças curativas para si próprio, para o outro e para o mundo. Primeiramente, devemos lembrar do que se trata o sentido espiritual no mundo em Steiner. Este diz respeito a forças subjacentes a tudo o que se encontra na esfera terrestre. Seja uma pedra, uma planta, um animal, o ar, o fogo e, sobretudo, o ser humano. Portanto, não se trata de uma espiritualização abstrata, que se encontra em algum lugar fora do mundo, sabe-se lá onde. Encontra-se, com efeito, em toda parte, manifestada em tudo o que se pode perceber com os sentidos físicos; no entanto, o que o sentido físico mostra é apenas uma parte dessas forças espirituais atuantes. Essa busca de espiritualização, então, a qual estamos nos referindo, abarca a compreensão da totalidade, neste caso, do ser humano, para que este seja o portador de processos sanantes para o mundo.

Ao nos debruçarmos sobre a constituição do ser humano e alcançarmos as esferas anímicas e espirituais, nos deparamos com a força na qual se dispõe o espiritual. Trata-se da força moral. A força manifestada nos membros como uma substancialidade física, também pode se tornar moral, na medida em que emprega a substância espiritual. Do mesmo modo, os pensamentos, sendo o espelhamento de forças espirituais engendradas no próprio organismo, quando desprendido dos sentidos exteriores, vem a se tornar uma força ética-moral. Nesse sentido, vivemos de modo a permear a todo momento entre o que é próprio do terrestre e o que é vindo do espiritual, e do mesmo modo devolvemos ao espiritual, a partir de substâncias terrestres, forças espirituais.

> Temos em nós um constante circuito de fluxos que conduzem à cabeça por intermédio da respiração que tem sua origem nos membros, e o que está na cabeça é conduzido aos membros por intermédio da respiração, de modo que há um constante ondular, um ir e vir de ondas entre a cabeça e os membros (STEINER, 1970, p. 10).

Temos, desta forma, um relacionamento pautado na espiritualidade, quando formamos um relacionamento entre o terrestre e o cósmico. E isto se dá a partir da corporalidade anímica, intermediada pelo sistema rítmico do ser humano. Esse sistema permite o elo entre o que é cósmico e o que é terrestre, de modo que, por seu meio, é capacitado ao ser humano projetar em seus pensamentos a força ética, vindo a partir dos sentimentos engendrados em si próprio. Disto resulta, por sua vez, a força física voltada, canalizada para aquilo que se espiritualizou, ou seja, se tornou moral no próprio ser humano. Há o que podemos dizer como uma potência para o agir moral. "Não conseguiremos ver a tarefa do ser humano na Terra se não compreendermos sua configuração" (STEINER, 1970, p. 10).

Nesse sentido, observamos a cabeça, portadora dos pensamentos, em sua configuração esférica, mostrando a predisposição ao mundo espiritual. Sendo nosso órgão mais antigo, permite-nos acessar uma realidade muito maior a que os sentidos exteriores revelam, pois a cabeça é passado (STEINER, 1970). E, por isso, torna-se uma força espiritual para que surja a força substancial nos membros, principalmente, pois, como vimos, os membros constituem-se como algo novo, inacabado. Os membros são o futuro. O passado tem de ser acolhido pelo futuro, por meio dos órgãos da cabeça e membros.

Todos nós vivemos neste relacionamento, de maneira inconsciente. Enquanto não houver a consciência desses processos, o ser humano se vê lançado em um caos e não consegue compreender seu passado, perceber seu presente e projetar seu futuro. No entanto, para o desenvolvimento do ser humano, é deste caos que se cria seu futuro (STEINER, *passim*). "O ser humano foi jogado de volta ao caos. Mas ele tem de salvar-se desse caos usando sua própria força de vontade, ele tem de sair desse caos e reencontrar conscientemente sua relação com o cosmo" (STEINER, 1970, p. 13). E somente adentrando na espiritualização do mundo é que se compreende e decide por buscar seu relacionamento com o futuro. "As decisões são necessárias porque o espírito quer penetrar nas profundezas do mundo. Portanto, isso também tem de ser compreendido a partir das profundezas do coração" (STEINER, 1970, p. 14). Destarte, penetramos no âmbito do presente, onde atua a espiritualização a partir do sistema rítmico.

Encontramos em nosso pensar a força que atua mais decididamente em nosso interior. Ele atua tanto na compreensão da realidade, por meio das representações mentais, quanto na compreensão das próprias vivências, por meio das lembranças. É uma atuação que podemos dizer, de certo modo, bem consciente. Com os nossos sentimentos não ocorre da mesma forma. A capacidade representativa trazemos do passado, antes do nascimento; a capacidade sentimental desenvolvemos no atuar de nossa vida presente.

Desde o nascimento, estamos desenvolvendo nossos sentimentos. E "Nossos sentimentos são tão mais ricos quanto mais tivermos vivenciado desde o nascimento" (STEINER, 1970, p. 17). A vida dos sentimentos se desenvolve ao longo de nossos anos, por meio dos ritmos dos tempos. Com os órgãos rítmicos, levamos para o cosmo a vida interior que foi sentida de acordo com o que transcorreu em nossa alma. Portanto, temos de desenvolver no nosso sistema rítmico a força para qual o que levaremos para o cosmo se torne uma força espiritual-moral. Percebendo como atuam nossa respiração e circulação em conformidade com nossa vida anímica, perceberemos aquilo que temos de trabalhar atualmente, para que se torne forças espirituais-morais. O nosso sentir é que define o nosso estado anímico presente, enquanto nosso pensar já diz respeito ao passado e nosso agir ainda está brotando, por assim dizer, para o cosmo.

Para que trabalhemos no presente no sentido da espiritualização, é necessário o despertar das forças do Eu no âmbito dos órgãos rítmicos. Isto significa levar a consciência para o presente, para as trocas nas quais fazemos, nossos relacionamentos interpessoais, com a natureza e mundo. Quando atuamos desta maneira, as forças conscientes do pensamento se voltam para o sentir, e o passado se une ao presente, acordando os sentimentos que vivenciamos como em estado de sonho. "O presente apenas nos educa para a vida em estado de sonho" (STEINER, 1970, p. 20).

Desta forma, buscando viver conscientemente por meio dos ritmos entre o cósmico e o terrestre, estamos desenvolvendo processos sanadores para o âmbito físico orgânico, ou seja, para o corpo etérico, "[...] o corpo etérico que sofre alterações diretamente proporcionais ao ritmo de vida e de condições de aprendizado [principalmente] em crianças" (COSTA, 2017, p. 74). Pois são os ritmos anuais que nos mostram a respiração terrestre, em espelhamento à respiração humana. "Tal como uma respiração, podemos sentir ritmicamente o fluir dos ciclos do ano e o pulsar da natureza. Há momentos em que eles nos chamam para fora, para a expiração, e outros que nos convidam ao recolhimento (inspiração)" (COSTA, 2017, p. 74). Portanto, quando nos referimos à espiritualização como fonte de saúde física, anímica e espiritual, estamos nos referindo aos aspectos suprassensíveis inerentes a qualquer fenômeno para além do físico; e ao compreendê-los, percebemos a verdadeira relação entre todos os elementos terrestre, humano e cósmico. Reconhecer essa realidade é que permitirá atuar de maneira sanadora em todos os processos do mundo, sejam naturais, sociais, culturais etc. "Onde a alma humana desaparece no inconsciente, o amor tem de expandir-se para a vida associativa. O amor é um elemento com características volitivas, e a fraternidade tem de impregnar a vida econômica" (STEINER, 1970, p. 23).

É necessário, então, que compreendamos a força moral, para que

emerja do inconsciente humano e se torne uma ação, visto que, no ser humano terrestre atual, não há outra forma de se ligar à força moral-espiritual se não for por meio do corpo físico.

A força moral, como vimos, é uma força espiritual. Nisto podemos observar que pertence e atua em todo o cosmo. No entanto, no ser humano, por sua condição atual, esta força está em germe e necessita despertar. No tópico anterior, vimos o percurso substancial físico para tornar-se calor e fonte de luz. Este processo ampara o ser humano para que ele tenha condições de alcançar a verdadeira moralidade, aquela presente em todo o cosmo. E para isso, é necessário ao ser humano entusiasmar-se com um ideal moral. "[...] se o ser humano se entusiasmar por um elevado ideal moral, este entusiasmo interior exercerá uma influência sobre o organismo calórico. E, desse modo, já se está dentro do físico a partir do anímico!" (STEINER, 1970, p. 136). Esse calor criado pelo próprio ser humano, ao permear o âmbito astral, ou seja, o corpo astral, encontra a fonte de luz escura, tal como definimos no tópico anterior. É escura porque precisa adentrar na corporalidade e ter a força de se tornar clara; e isto se dá por meio da ação. "Mas pelo fato de o ser humano poder entusiasmar-se por ideias morais ou fenômenos morais, ele carrega em si uma fonte de luz" (STEINER, 1970, p. 137). E somente clareando essa luz, ou seja, tornando um ideal moral uma ação é que criamos o germe de vida, fonte de saúde para o mundo e cosmo. Na medida em que nos inclinamos, com nosso Eu presente, para os ideais morais, transportando-os da cabeça para os membros, por meio dos órgãos rítmicos, encontramos o germe que vivifica. Esse elemento, portanto, que dá vida é o elemento moral e, uma vez que o compreendemos, temos a força criativa para a ação; trata-se, com efeito, da força criativa-moral-sanadora. "Onde estão as fontes de vida? Elas estão naquilo que estimula os ideais morais, que têm um efeito entusiasmante no ser humano" (STEINER, 1970, p. 138).

Nisto podemos observar que somente percebendo suas ações é que o ser humano pode identificar aquilo para o qual se inclina sua moralidade. E a ação implica a relação com o mundo; é por meio do agir que nos ligamos e nos relacionamos com o mundo físico. Contudo, para que seja salutar, necessita-se conscientizar com quais recursos humanos se propõe o indivíduo, de modo que se tenha uma vivência verdadeiramente moral. "Compreendemos o homem como ser moral quando nos deparamos com esse impulso no qual provém seus atos morais, em sua *alma*" (MARTINS, 2022b, p. 184, grifo autor). Desta forma, somente será sanante, seja de pessoa para pessoa, ou para a natureza ou cosmo, uma ação na qual o entusiasmo seja pelo amor; o calor interno que reveste todo o ser humano, até sua corporalidade física, irradiará para todo o meio circundante, unindo-se com a força espiritual-moral do universo. Se a ação espiritual-moral estiver impregnada por tal entusiasmo,

somente encontrará recursos para o agir a partir do amor à ação, e da individualidade livre, pois age por amor somente quem é livre. A liberdade, todavia, diz respeito ao pensar. Trata-se, com efeito, do alcance cada vez maior do pensar intuitivo, para o qual o ser humano percorre um longo processo de observação do próprio pensar, desenvolvendo com este um relacionamento consciente. Portanto, esse alcance é necessário para que o ser humano se torne a força sanadora como um todo, pois "a atuação livre é aquela em que resultou do pensar intuitivo, que, por sua vez, foi escolhida por amor àquela ação; e se estiver bem colocada, no momento e lugar, resultará em um bem ao mundo. Se estiver mal empregada, poderá resultar em um mal ao mundo" (MARTINS, 2022b, p. 190).

Por termos sangue correndo nas 'veias', podemos colocar nossa individualidade espiritual a serviço do mundo, como vimos anteriormente. E o calor provocado até a corporalidade física pelo entusiasmo moral diz respeito ao Eu atuante de forma sanadora, vivificadora. Nosso Eu, então, é o instrumento do mundo para a renovação criativa cósmica, uma vez que é ele, ou melhor, somos nós, quem podemos engendrar novas realidades, atuando no presente. E viemos com os órgãos necessários para isso, tanto físico, como anímico e espiritual. "A partir de nossa individualidade não somos fadados a continuar como estamos, podemos evoluir" (MARTINS, 2022b, p. 198). Deste ponto de vista, torna-se evidente que, somente adentrando na esfera da espiritualidade, encontramos os fundamentos do porquê e como somos e, do mesmo modo, como podemos agir, encontrando a moral como fonte espiritual para o ato sanador. "Vamos entrando cada vez mais em contato com a verdade, não uma única verdade, mas aquela que nos conecta novamente ao mundo que nos cerca" (MARTINS, 2022b, p. 200).

Com isso, vamos nos tornando cada vez mais responsáveis pela forma de condução do mundo, de maneira geral. Vamos percebendo cada vez mais as formas e conteúdos de nossas ações, de modo a perceber, sobretudo, o conteúdo dos sentimentos dos quais estamos imbuídos para realização de tais ações. "[...] a relação com o mundo no campo do conhecimento é sempre acompanhada de sentimentos e ações [...] e, neste campo, é onde se expressa a habilidade de superarmos o egoísmo e alcançarmos o altruísmo" (MARTINS, 2022a, p. 122).

Ainda que inconscientemente, o espírito humano da época quer se ligar ao mundo, espiritualizando-o e, para isso, necessitamos acordar nossos órgãos dos sentidos, seja para o exterior, encontrando o entusiasmo como fonte das ações, seja para o interior, desenvolvendo nossos sentimentos para atuar no presente de maneira sanadora, contribuindo para tal o desenvolvimento do verdadeiro pensar.

> Essas reflexões tornam-se cada vez mais necessárias, uma vez que nos encontramos, como humanidade, no momento de nos aprofundarmos naquilo que nos torna seres livres, capazes e com a responsabilidade de atuar favorecendo a evolução geral do mundo, mais especificamente, favorecendo o aperfeiçoamento das qualidades que nos tornam cada vez mais humanos (MARTINS, 2022a, p. 120).

É necessário, portanto, o reconhecimento da integralidade do ser humano como corpo, alma e espírito, para que se atue verdadeiramente, com os órgãos disponíveis, diante das dificuldades que enfrentamos. Encontramos dificuldades em todos os campos da vida atual: individual, social, econômica, cultural, espiritual. Ancorados nos nossos sistemas neurossensorial, metabólico e rítmico, temos os recursos necessários para uma atuação no mundo em conformidade com as forças morais-espirituais em todo o mundo e cosmo, pois estes são os instrumentos físicos de expressão da nossa constituição suprassensível anímica e espiritual; principalmente o Eu, nossa verdadeira essência calorosa. "O calor interior do organismo permeia até o espiritual-anímico e pode transformar-se mesmo em qualidades espirituais-anímicas" (STEINER, 1995, p. 153). Compreendendo isso, temos as forças sanadoras para o mundo, pois, a partir de agora, somente entendendo sua essência é que o ser humano se desenvolve, e desenvolvendo-se, desenvolve-se o mundo, desenvolvendo o mundo é que se cura o mundo. Cabe a reflexão: des-envolver o mundo, tirar o invólucro que envolve o mundo e não permite vermos o essencial. O essencial é que sana. O que é o essencial?

A essencialidade sanadora

A partir das considerações acima, olhamos para o ser humano sob uma outra perspectiva, contemplando sua grandiosa constituição. Observamos que, desde seus aspectos físicos, o ser humano se encontra a caminho da espiritualização e, somente adentrando nesta, a moralidade surge como fonte de vida. Com o entusiasmo, penetramos nas forças morais-espirituais e desenvolvemos o calor necessário para que a luz moral brilhe nas nossas ações. Deste modo, encontramos como essência a ser buscada que desvela nosso olhar ao mundo o verdadeiro conhecimento do ser humano; o amor à própria ação; e o calor na vontade humana.

O corpo humano torna-se fonte de cura na medida em que se compreende o caminho para o qual leva o seu metabolismo, conhecendo, sobretudo, a tendência patologizante que ele nos leva, se não intervir o sistema rítmico. Ou seja, reconhecer isso implica adentrar em um conhecimento,

lembremos bem, prático, não teórico, abstrato, de como funciona a anatomia e a fisiologia humana. Trata-se, com efeito, de reconhecer, ao observar o ser humano, suas forças atuantes que se manifestam na sua corporalidade física, nos seus hábitos (corporalidade etérica), nos seus sentimentos (astral) e nas suas decisões (Eu). Observando desta forma, reconhecemos em cada ser humano suas possibilidades espirituais-morais; reconhecemos, sobretudo, que o que atua no seu âmbito rítmico já é constitutivo dos seus processos espirituais, ou seja, pensantes. Somente será sanador quando se atentar para estes aspectos do ser humano, porém, encontrar em si próprio aquilo que atua no organismo rítmico, pois ali é onde se abre o ser humano inferior para o superior. Nesse sentido, o próprio ser humano precisa de suas forças espirituais pensantes, empregando-as na sua forma intermediária, ou seja, a partir do coração e respiração. Une-se o que vem de baixo, do metabolismo, como forças substanciais, ao que vem de cima, como forças espirituais, ao âmbito do meio, do sistema rítmico. "Quando traduzo esse processo de modo que o que eu executo ali em espírito seja agora executado com o emprego de algo material ou um procedimento, então esse procedimento ou essa substância são um recurso medicinal" (STEINER, 2018, p. 197). E assim se vê a integralidade do ser humano, primeiramente à contemplação de sua majestosa configuração, mas também às oportunidades de cura que esta imagem pode proporcionar.

> Vejam os senhores: toda essa questão é tal que, efetivamente, processos nutricionais podem tornar-se em processos curativos, processos curativos em processos mentais-espirituais e, de volta, processos mentais-espirituais em processos curativos; [...] a organização humana inteira é continuamente uma esplêndida metamorfose (STEINER, 2018, p. 198).

Imbuídos deste conhecimento, observamos, à nossa volta, o ambiente que nos rodeia, as relações que cultivamos, os alimentos que comemos, tudo vai ganhando uma nova qualidade, um novo valor; desde a qualidade dos alimentos, até a maneira que nos portamos ao comermos. Prestamos atenção aos lugares que frequentamos, aos seres que estão à volta. Às palavras proferidas, aos encontros, enfim, nos relacionamos com o mundo a partir de um novo conhecimento do próprio ser humano. Este é o primeiro fator essencial que cura.

Isto implica novas relações entre a própria ação e o social. Compreendendo sua concepção, o ser humano descobre o seu papel no mundo; disto resulta em uma nova qualidade no âmbito das ações. Percebemos os atributos da vida e, com isto, desenvolvemos o sentimento adequado peran-

te as coisas e fenômenos do mundo. Despertamos o amor para com tudo o que necessitamos fazer, pois descobrimos o real valor sobre os objetos, fenômenos e acontecimentos da vida terrena e cósmica. Desta forma, torna-se um círculo virtuoso: nos ligamos ao mundo por amor, a partir das próprias ações, e aprendemos deste mundo por meio do amor. "Por que é tão importante aprender por sentimento de amor? Porque este é o único sentimento que deixa o ser humano livre: faz-se o que se quer" (GLOECKLER, 2021, p. 39). Então, levamos para o âmbito social a nossa verdadeira essência, o amor. E se observarmos todos os atos benignos que muitos já fizeram pela humanidade, encontraremos o amor os fundamentando. No âmbito social, portanto, é de suma importância o agir a partir do amor, mas, vejamos bem, é o amor pela própria ação; trata-se de um sentimento altruísta do próprio agir, não se trata de uma paixão ou interesse, pois estes se encontram no âmbito astral, provindos da imperfeita astralidade humana. Tampouco do amor comumente designado pela subjetividade, em que se o define com base nos sentidos humanos. Este amor ao qual nos referimos é aquele que encontramos ao percorrermos o desenvolvimento do pensamento intuitivo, como fonte para o alcance verdadeiramente moral. Por meio desde caminho, alcançamos a forma de agir corretamente de maneira livre, e isto somente resultará numa cura ao âmbito social.

> [...] quando o indivíduo recebe do meio circundante – família, local de trabalho, país, meio ambiente global – o que necessita para seu desenvolvimento, e, por sua vez, se engaja em prol do que é necessário em seu ambiente, surge então, nesse dar e receber orientado para as necessidades, uma comunidade saudável (GLOECKLER, 2021, p. 29).

Nesse sentido, atribuímos ao amor pela ação a segunda forma essencial de curar o mundo. E esta forma de ação resulta de processos interiores do ser humano, desde a sua corporalidade física. Vimos o quanto é importante o calor humano, aquele que foi humanizado desde o alimento que ingerimos até o entusiasmo por um ideal moral. Esse calor que representa o Eu atuante na circulação sanguínea, que pulsa no coração e age nos membros. Somente despertando nosso Eu para o presente, recebendo o passado e colaborando para o futuro é que seremos seres salutares. E isto implica o aquecimento humano, sobretudo da sua vontade. É deste âmbito mais profundo, mais inconsciente do ser humano que brotam as forças necessárias para a ligação espiritual com o terrestre. Levando nosso calor como Eu presente e consciente ao âmbito da vontade, de modo tal que foi criado e amparado pelos sistemas rítmico e neurossensorial, respectivamente, desenvolvemos

a espiritualidade em forma de religiosidade ao próprio agir, demonstrando o sentido da verdadeira religião.

> Ora, o âmbito cultural da vida religiosa está ligado a essa região da vontade, do desenvolvimento de força, a esse sistema mais profundo, que serve a todas as outras funções por estar vinculado à estruturação e ao desgaste e que menos chega à consciência. Pois o aspecto mais essencial da religião é que ela é praticada, ela é feita (GLOECKLER, 2011, p. 18, grifo autor).

Desta maneira, nos conectamos conscientemente com nossa religião, este âmbito da vontade, imperando o calor como manifestação do Eu consciente. Encontramos, então, a terceira essência para a cura, a vontade aquecida pelo calor humano. Este, por sua vez, foi gerado pelo cálice dos pensamentos espirituais-morais, a partir de um conhecimento profundo do ser humano. Que, por sua vez, foi metamorfoseado em um sentimento sublime, encontrando a substancialidade moral-espiritual para o amor, resultando, sem dúvidas, numa prática em que só pode gerar frutos de amor, de vida, portanto, de cura. Com isto, vemos convergir os três aspectos essenciais para a atuação sanadora do ser humano no mundo. "É um fato maravilhoso esse de a sabedoria cósmica ter feito o desvio por nosso organismo físico para nos conceder por último o calor interior – que nós, homens, em nossa missão terrestre, devemos transformar mediante nosso eu em compaixão viva por todos os seres" (STEINER, 1995, p. 154).

Considerações finais

Com esta pesquisa, tentamos elaborar uma reflexão acerca do próprio ser humano inserido na organização física, anímica e espiritual como o ser capaz de promover a cura no âmbito terrestre. Ao percorrermos o seu caminho corporal, a partir da alimentação, até o entusiasmo por um ideal moral, compreendemos que a tudo o que o ser humano se liga tende a transformar-se em calor. Vimos, por sua vez, ser nesse calor a atuação do Eu humano, a sua essência espiritual.

Acolher esses conhecimentos no âmbito do pensar significa adentrar na esfera da espiritualidade e se perceber como ente responsável por seu mundo terrestre. Este fato enobrece os sentimentos, amparados pelo sistema em que estabelece uma equilibrada relação entre o que necessita ser feito no âmbito terrestre e o que se recebe do âmbito cósmico. Disto resulta numa perfeita harmonia entre o físico e o espiritual, a imagem da cura primordial.

O ser humano, no entanto, necessita despertar para esses fatos,

conhecendo sua constituição integral, primeiramente; responsabilizando-se por seus atos, por meio de um verdadeiro pensar e amando sua própria ação, para tornar-se, portanto, o calor que o mundo necessita para transformá-lo, para curá-lo.

Referências

COSTA, E. M Garcia da. *Saúde na Educação*: indícios de congruências entre Salutogênese e Pedagogia Waldorf. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.

GLOECKLER, M. *A força sanadora da religião*: questões de educação, formação de comunidade espiritual. Tradução Sonia Setzer. São Paulo: Antroposófica, 2011.

GLOECKLER, M. *Educando para a vida*: o ambiente educacional e escolar como local de desenvolvimento saudável. Tradução Jacira Cardos. São Paulo: Ad Verbum Editorial, 2021.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARTINS, M. de. O. O pensar como fundamento moral: uma reflexão dos impulsos morais até o pensamento intuitivo como fonte da ação moral. *Revista Jataí*, vol. 4, p. 108-24, 2022a.

MARTINS, M. de. O. Por que devemos pensar sobre a Moral? Uma reflexão à luz da Pedagogia Waldorf. In: SILVA, M. E. F.; MARTINS, R. A. (orgs.). *A formação ética, moral e em valores na pesquisa em Educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022b. p. 183-204.

STEINER, R. *A fisiologia oculta*. Tradução Sonia Setzer. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1995.

STEINER, R. *A ponte entre a espiritualidade universal e o elemento físico do ser humano.* GA 202. Tradução Christa Glass, Heinz Wilda, Karin Glass. São Paulo: Sociedade Antroposófica no Brasil, 1970.

STEINER, R. *O ser humano como sinfonia das forças universais*. Tradução Gerard Banwart. Aracaju: Edições Micael, 2009 e 2018.

WENCESLAU, L. D.; ROHL, F.; TESSER, C. D. Contribuições da medicina antroposófica à integralidade na educação médica: uma aproximação hermenêutica. *Interface*, Botucatu, vol.18, n.48, p. 127-38, 2014.

A ARTE DE EDUCAR BASEADA NO PROCESSO VITAL DO AQUECIMENTO, SOB A LUZ DA ANTROPOSOFIA*

Juliana Rocha Barletta Nunes**
Maria do Carmo Lizarzaburu Abi-Sâmara***

---

* Este artigo foi formulado a partir do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Ensino Fundamental Waldorf, da pós-graduação da Faculdade Rudolf Steiner.

**Professora de Educação Infantil no Jardim Waldorf Margarida
*** Professora Titular da Faculdade Rudolf Steiner. Orientadora do trabalho.

RESUMO

Este artigo aborda a importância do processo vital do aquecimento, do ponto de vista anímico, no primeiro ano do ensino fundamental, sob a luz da Antroposofia. Qual é o ambiente que a professora de classe precisa criar para manter acesa a chama do entusiasmo e canalizar o interesse do aluno para o trabalho a ser realizado na passagem para o ensino fundamental? Segundo Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia, existem 7 processos vitais: respiração, aquecimento, nutrição, secreção, manutenção, crescimento e reprodução. São esses 7 processos que nos mantêm vivos neste corpo físico que habitamos. Além disso, esses processos determinam a forma como eu me relaciono com os outros seres humanos, como eu me relaciono com o mundo ao meu redor. Difícil dizer exatamente quando um processo começa e quando termina, porque os sete processos estão interligados e o bom funcionamento de um depende do outro. O processo de aprendizado está relacionado diretamente com os processos vitais, assim como a prática pedagógica e o preparo interior do professor também está. Esse trabalho foi pautado principalmente em pesquisa bibliográfica exploratória das obras de Rudolf Steiner.

Palavras-chave: sete processos vitais; prática pedagógica; entusiasmo.

ABSTRACT

This article addresses the importance of the vital warm-up process, from the psychic point of view, in the first year of elementary school, in the light of anthroposophy. What kind of environment does the class teacher need to create to keep the flame of enthusiasm alive and to channel the student's interest towards the work to be done in the transition to elementary school? According to Rudolf Steiner, founder of Anthroposophy, there are 7 vital processes: breathing, heating, nutrition, secretion, maintenance, growth, and reproduction. These 7 processes keep us alive in this physical body we inhabit. Furthermore, these processes determine how I relate to other human beings and how I relate to the world around me. It is difficult to say exactly when a process starts and when it ends, because the seven processes are interconnected and the good functioning of one depends on the other. The learning process is directly related to the vital processes, as well as the pedagogical practice and the inner preparation of the teacher. This work was based mainly on bibliographic review research on selected works written by Rudolf Steiner.

Keywords: seven vital processes; pedagogical practice; enthusiasm.

Introdução

Cada criança carrega um enigma, uma pergunta. Traz consigo talentos a serem desabrochados e desafios a serem superados. Cabe ao professor ajudar a criança a fazer a travessia até a vida adulta. Para colocar em prática essa nobre missão, Rudolf Steiner, idealizador da pedagogia Waldorf, indica três instrumentos: sabedoria, força e amor.

No tripé proposto por Rudolf Steiner, até é possível faltar sabedoria porque sempre existe um novo amanhã para tentarmos fazer melhor, até é possível faltar força porque o olhar da criança nos fortalece, mas não é possível ser professor sem amor porque é justamente por amor aos nossos alunos que buscamos a sabedoria, o conhecimento sobre o desenvolvimento do ser humano e da criança que está diante de mim. É por amor que criamos força interna para agir.

Neste artigo, a temática do amor é abordada a partir do estudo do processo vital do aquecimento, do ponto de vista anímico, no primeiro ano do ensino fundamental, tendo como centro a relação do professor de classe com os alunos. Quando surge a simpatia, a entrega, o envolvimento entre o ser humano e o ambiente ao seu redor, há espaço para o amor, para o entusiasmo, sentimentos que aumentam a circulação sanguínea e aquecem todo o nosso corpo.

Aprofundar-se nos processos vitais é se aproximar da natureza do ser humano. Um ser humano que tem sua vida conectada com o ritmo do sol, que precisa de calor físico para se manter vivo e calor emocional para desabrochar.

Qual é o ambiente que o professor do 1º ano do ensino fundamental precisa criar para manter acesa a chama do entusiasmo e canalizar o interesse do aluno para o trabalho a ser realizado?

Uma das piores coisas para o desenvolvimento de uma criança é a falta de interesse pelo mundo. Lá no ensino fundamental, a criança aprende a ler e a escrever principalmente por amor à professora, pelo entusiasmo que sente por ela.

Quais qualidades esse professor precisa carregar em seu coração para dar conta de gerar entusiasmo nas crianças?

Para Rudolf Steiner, no Ensino Fundamental, o professor deve tocar a alma da criança. “É muito prejudicial o fato de alguém não ter a chance de abordar os enigmas da vida primeiramente com o sentimento” (STEINER, 2012a, p. 36).

Este artigo foi pautado principalmente na pesquisa de revisão bibliográfica em obras selecionadas de Rudolf Steiner. Em apenas uma palestra, Steiner cita os 7 processos vitais, de forma sucinta, mas é possível relacio-

nar os processos vitais em diversos pontos de outras palestras proferidas por esse pensador.

O processo de aprendizado está relacionado diretamente com os processos vitais, assim como a prática pedagógica e o preparo interior do professor.

A visão de ser humano na perspectiva antroposófica

Do ponto de vista antroposófico, o ser humano é formado pelo corpo físico, corpo etérico, corpo astral e EU. Temos em comum com o reino mineral, nossa estrutura física. Já com o reino vegetal, comungamos o fato de possuir o corpo físico e o corpo etérico. No âmbito do reino animal, partilhamos a estrutura do corpo físico, corpo etérico e corpo astral. O EU é que nos diferencia de uma pedra, uma planta e um animal.

Não há dificuldade em assimilar que possuímos o corpo físico, afinal de contas, ele é visível, palpável. Mas falar de corpo etérico não é algo trivial porque ele não está preenchido de matéria. "O corpo etérico é uma estrutura energética composta de forças atuantes, e não de matéria." (STEINER, 2012a, p.18).

O corpo etérico, também chamado de corpo vital, tem relação com todos os processos fisiológicos, fluxos e fluídos que perpassam o corpo físico e promovem o crescimento e a reprodução. É o corpo etérico que preenche de vida o corpo físico. Durante os primeiros sete anos de vida, o corpo etérico está engajado na tarefa de construir o corpo físico. Após a troca dos dentes, essa força também está disponível para atuar em processos nos âmbitos do social e do cognitivo.

Já o corpo astral está relacionado aos instintos, paixões, sentimentos (alegria, raiva, dor, prazer). No decorrer da vida, o corpo astral pode ser transformado. "Diferente do corpo físico pela forma e pelo tamanho, o corpo astral apresenta no homem a forma de um ovo alongado, contendo os corpos físico e etérico e ultrapassando-os, de todos os lados, como uma formação luminosa." (STEINER, 2012a, p.18).

O quarto membro da entidade humana é o EU. O EU é capaz de transformar o corpo astral ao dominar os instintos e as paixões. É o EU que nos diferencia dos animais, que nos permite sermos únicos e nos tornarmos seres humanos. O EU é a morada da centelha divina, abriga o espírito. "O espírito irradia para dentro do eu fazendo dele seu 'envoltório', do mesmo modo como o eu vive no corpo e na alma tendo-os como seus 'envoltórios'." (STEINER, 2004, p.45).

O bebê já nasce com os quatro corpos. Mas cada um dos corpos tem uma etapa diferente de amadurecimento. Nos primeiros sete anos de

vida, o corpo físico é plasmado com a ajuda do corpo etérico. Mas ao mesmo tempo, o corpo etérico encontra-se em fase de amadurecimento para, posteriormente, poder atuar em outros âmbitos do ser humano.

A partir da troca dos dentes, parte da força do corpo etérico torna-se disponível para atuar na memória, no processo de aprendizado. Entre a troca dos dentes e a puberdade, até por volta dos 14 anos, o corpo astral é gestado, entretanto, já começa a atuar no corpo etérico.

Entre 14 e 21 anos, é a vez do EU amadurecer, já atuando no corpo astral, até tornar-se disponível por volta do término do terceiro setênio (21 anos).

O professor consegue atuar nos três primeiros setênios. A partir dos 21 anos de idade, prevalece a autoeducação. Visto que o ser humano não é uma máquina, a prática pedagógica atua na criança de forma global.

Mas, na visão da Antroposofia, é possível dizer que, nos primeiros sete anos de vida, pelo movimento, eu ajudo a criança a constituir o sistema neurossensorial, formação da cabeça. No segundo setênio, pelo sentir, é possível ajudar a criança a constituir o sistema rítmico, localizado na região torácica. Por fim, no terceiro setênio, é possível o professor educar o sistema metabólico motor do aluno pelos pensamentos (SCHOTZ, 2022).

Os sete processos vitais do ponto de vista físico e anímico

Convido a todos a visualizarem a imagem de um bebê nos braços da sua mãe, mamando no peito. O bebê respira, está aquecido, nutre-se do leite materno, em breve deve fazer cocô e xixi, irá ganhar peso e crescer mais a cada dia de vida. A imagem exemplifica os processos vitais listados por Rudolf Steiner: respiração; aquecimento; nutrição; secreção; manutenção; crescimento e reprodução. Fenômenos que mantêm o funcionamento do corpo físico e estão ligados ao corpo etérico. Atuam de diferentes formas em todos os órgãos do corpo físico ao mesmo tempo. Não é possível apontar onde um começa e o outro termina.

Características específicas do tamanho de cada órgão, tônus muscular, sistema endócrino, sistema circulatório, sistema imunológico, sistema nervoso, enfim, cada partícula do corpo físico é moldada, preservada e regenerada pelos processos vitais.

Esse movimento pulsante e funcional dos processos vitais é feito pelo corpo etérico. A força propulsora da vida no corpo físico é o corpo etérico. E, por meio do corpo físico, nós vamos ao encontro do mundo, temos percepções sensoriais. Nesse sentido, podemos afirmar que existe uma interação entre os fenômenos fisiológicos e psíquicos. Na visão da Antroposofia, são os processos vitais que permitem ao EU pensar, sentir e querer.

"[...] eles são muito importantes para a relação entre os seres humanos, em todos os aspectos, e com o mundo ao redor" (GELITZ; STREHLOW, 2014, p. 18, tradução nossa).

Também do ponto de vista da neurociência, a parte física e emocional do ser humano estão totalmente interligadas. Mesmo que as respostas da ciência cognitiva, hoje, necessariamente não levem em conta o lado espiritual do ser humano (cerne da Antroposofia), é possível estabelecer pontes entre a neurociência e a visão de ser humano proposta por Rudolf Steiner:

> A esta altura, cabe deixar clara a origem dos sentimentos. Eles se originam no interior dos organismos, nas profundezas de vísceras e fluidos onde a química responsável pela vida em todos os seus aspectos reina suprema. Falo das operações dos sistemas endócrino, imune e circulatório carregadas do metabolismo e da defesa (DAMÁSIO, 2022, p.81).

A partir da troca dos dentes, os processos vitais também passam a atuar de forma decisiva nas qualidades da alma, reverberando na capacidade de aprendizagem da criança. Na visão da Antroposofia, isso acontece porque parte do corpo etérico, que antes atuava na formação do corpo físico, liberta-se e direciona sua força para o cérebro, fortalecendo a capacidade cognitiva da criança. Cada processo vital tem relação com determinada área do cérebro (SCHOTZ, 2022).

Segundo Rudolf Steiner, os 7 processos vitais - respiração, aquecimento, nutrição, secreção, manutenção, crescimento e reprodução - também estão presentes nas plantas e nos animais, mas, como veremos adiante, por causa da atuação do EU, eles se manifestam de forma muito mais complexa no ser humano. "Cada processo que ocorre fora, na Natureza, não ocorre da mesma forma no ser humano; neste, o processo é bem diferente, é permeado de alma, é espiritual" (STEINER, 2022, p.12).

Respiração:

A primeira inspiração marca o início da vida fora do útero materno. Respirar é pré-condição para a vida terrena. A criança inspira, a entrada de ar faz as narinas arderem e o bebê chora. A respiração possibilita que os outros processos vitais atuem no organismo.

O sistema respiratório é formado pelas vias aéreas e o pulmão. Por meio do nariz, o ar permeia o nosso corpo. Aproximadamente 78% do ar inspirado é nitrogênio, apenas 20% é oxigênio. O ar é filtrado, umidificado e adequado à temperatura interna do corpo físico (que varia geralmente entre 36°C e 37°C). Antes de chegar até os pulmões, o ar passa pela faringe, laringe

e traqueia. Em seguida, caminha por todo o nosso corpo pelo sangue, através das artérias. Após o nascimento, a circulação sanguínea depende do processo respiratório.

Dentro do nosso organismo, do encontro com o oxigênio e outras substâncias, surge o gás carbônico que retorna para os pulmões e é expirado. O processo de respiração depende diretamente da inspiração e da expiração.

Desde os primeiros dias de vida, o processo respiratório influencia como o corpo desta criança irá se formar. Por exemplo, uma criança com hipertrofia de adenoide, apresenta as cavidades nasais obstruídas e respira de boca aberta. Ao respirar pela boca, a criança tende a apresentar hipotonia facial (falta de força nos lábios, língua e bochecha) acarretando dificuldades na fala, mastigação e deglutição. No longo prazo, a criança com respiração oral poderá apresentar mais complicações respiratórias (as narinas filtram o ar e retém os vírus e bactérias). Uma criança respiradora oral tende a ter um sono de baixa qualidade, não reparador, acarretando sonolência e irritação ao longo do dia, de maneira que não consegue se alimentar corretamente e apresenta menor retenção de informação devido à baixa concentração. Além disso, a respiração bucal impacta na elasticidade da caixa torácica e pode até mesmo alterar a curvatura da coluna vertebral (NETO; BARBOSA; OLIVEIRA; ZANDONADE, 2009).

Problemas respiratórios do corpo físico são comuns e fáceis de serem notados, mas o ambiente emocional que a criança está envolta também afeta a respiração. Como? É preciso intercalar momentos de introspecção e expansão no ritmo diário da criança. Por exemplo, correr e pular proporciona a expansão, já a hora da refeição é um momento de introspecção. Quanto menor a criança, mais esses momentos de transição de uma situação para a outra são difíceis, podem ser marcados por choro porque, na hora da transição, a respiração da criança e a frequência cardíaca são alteradas, provocando um desconforto físico. Tanto o excesso de introspecção, quanto o de expansão podem ser nocivos, o ideal é sempre manter um equilíbrio. Outro ponto a ser lembrado é o prejuízo da exposição às telas eletrônicas. Efeitos visuais em excesso levam a uma maior excitação da criança, impedindo que o metabolismo desacelere.

Segundo Rudolf Steiner, uma das principais funções pedagógicas é ensinar a criança a respirar. “Dentre todas as relações do homem com o mundo ambiente, a mais importante é a respiração” (STEINER, 2015a, p.29). Quando o ritmo diário da criança atende suas necessidades básicas de desenvolvimento e quando ele se relaciona com o ambiente ao redor, a criança tem a possibilidade de respirar de forma mais harmônica.

A respiração está intimamente ligada com a capacidade de prestar atenção, de se concentrar. Quando inspiramos, o líquor (presente na medula

espinhal) permeia o cérebro e facilita a capacidade de se concentrar, pensar, imaginar e memorizar (GELITZ; STREHLOW, 2014, p.30). Assim, uma criança com um processo respiratório em desarmonia pode vir a apresentar dificuldade de aprendizado no ensino fundamental.

Aquecimento:

O processo vital do aquecimento só é possível por causa do processo vital da respiração. Quando respiramos oxigênio, acontece um processo semelhante ao da combustão dentro do organismo que gera calor, "parecendo como se o homem ardesse continuamente em seu interior" (STEINER, 2015a, p. 175).

Steiner afirma, ainda, que o processo vital do aquecimento acontece com a respiração, mas de uma forma distinta. "O aquecimento que penetra em nosso interior é uma segunda maneira de manter a vida". (STEINER, 2012b, p. 19).

A capacidade do corpo físico de autorregular a temperatura interna em relação à temperatura do ambiente só é possível graças ao processo vital do aquecimento. O hipotálamo, localizado no cérebro, regula, entre outras funções, a temperatura corpórea, por meio da hipófise.

Por meio da circulação sanguínea, o calor é distribuído de forma diferenciada no corpo. "Nosso calor é como um sol interno que distribui suas forças por todo o organismo de modo que cada membro deste utilize o que for necessário para a vida" (SCHIEVENIN, 2011, p.13).

Importante ter clareza de que quanto menor a criança, mais difícil é manter estável a temperatura. Os bebês perdem calor muito rápido, por isso precisam ter, principalmente, as extremidades do corpo sempre cobertas por uma touca na cabeça ou meias nos pés, por exemplo. É fundamental que os adultos cuidem para que a criança não passe frio e nem calor, usando roupas adequadas.

Algumas situações que afetam a alma também fazem perder ou gerar calor, sendo que o impacto é sempre maior nas crianças. Vivências que nos fazem sorrir, que nos trazem alegria, liberam endorfina, hormônio que nos preenche de bem-estar e faz o sangue fluir mais rápido, aumentando a temperatura do corpo. Já vivências que geram medo, liberam adrenalina, hormônio que gera um estado de vigília e estresse, contraem as veias circulatórias, diminuem a pressão sanguínea, abaixam a temperatura corpórea, causam palidez e até calafrios. Ao narrar um conto de fadas, o professor consegue provocar todas essas sensações em uma criança e atuar no processo vital do aquecimento.

Indiferença, apatia e tédio também provocam perda de calor. Já o amor e o entusiasmo são capazes de nos aquecer. "Uma atividade mental

que não consegue aquecer o restante do organismo não traz felicidade, mas infelicidade" (STEINER, 2018, p.56).

Sentimentos amorosos promovem envolvimento e ação, geram entusiasmo e fortalecem a presença do EU no corpo físico. "Uma pessoa feliz consegue se entregar para o mundo ao seu redor com mais confiança e simpatia, o que leva a um aumento da circulação sanguínea" (GELITZ E STREHLOW, 2014, p. 38, tradução nossa).

Só por volta dos sete anos de idade, a criança começa a regular a temperatura interna do corpo de uma forma mais saudável. No âmbito social, nessa faixa etária, também é esperado que a criança consiga regular seu interesse, entusiasmo e concentração para se adaptar às situações que ocorrem ao seu redor. "Esta é uma precondição para o ensino fundamental, porque caso contrário não haverá interesse nos conteúdos tais como alfabeto, contas ou música" (GELITZ E STREHLOW, 2014, p. 42, tradução nossa). Ao receber a criança na porta da classe, todas as manhãs, com um olhar de interesse e amor, o professor pode aquecer o aluno e canalizar o entusiasmo para o conteúdo que será apresentado em sala de aula.

Nutrição:

O processo de nutrição é composto pela alimentação e digestão. A expressão popular "comer com os olhos" não é mera figura de linguagem, pois a alimentação se inicia antes mesmo da ingestão, com o estímulo visual e olfativo agindo em conjunto com a percepção da necessidade de se alimentar. Já a digestão dos alimentos começa na boca. Os alimentos são triturados e com a ajuda da saliva começam a ser digeridos. Em seguida, o bolo alimentar passa pela faringe e pelo esôfago até chegar ao estômago. No estômago, os alimentos são banhados pelo suco gástrico. Após permanecer por ao menos duas horas no estômago, os alimentos descem para o intestino, onde recebem o suco pancreático e a bile.

Suco gástrico, suco pancreático e bile são secreções fundamentais para o corpo humano destruir e transformar os alimentos em fonte de vida. "Não somos o que comemos, nós lutamos contra a vida que existe no alimento, nessa luta eu me torno forte." (SCHOTZ, 2022). Quando o nosso organismo perde a luta contra os alimentos, existe o risco de adoecer. Para exemplificar, Steiner cita que, ao não conseguir atuar contra a força existente nos minerais, não conseguir dissolvê-los, ocorre um processo de cristalização no organismo que pode vir a desencadear o diabetes (STEINER, 2015a, p.179).

A digestão é finalizada com a eliminação do que não foi aproveitado pelo organismo através do ânus. Já a energia obtida da transformação dos alimentos retorna para a corrente sanguínea. "Quando o sangue oriundo do sistema digestório chegar ao coração, o que foi metamorfoseado dos reinos

da natureza será abarcado pelo corpo etérico humano." (SCHIEVENIN, 20-11, p.22).

Essa é a nutrição do ponto de vista físico. Mas também é preciso nutrir a alma. É por meio das percepções sensórias (experiências que chegam pelos sentidos) que temos do mundo ao nosso redor que nutrimos a alma. Uma pessoa com a alma nutrida, ou seja, com o emocional harmonizado, é capaz de ser mais flexível, aberta a novas formas de ver o mundo.

Para cada ciclo da vida, para cada faixa etária, existe um alimento para a alma. Quando uma criança é superestimulada, ela pode dar sinais de irritação, apresentar movimentos repetitivos e ter problemas de sono, seu bem-estar é abalado. O excesso de estímulos pode vir do excesso de brinquedos, excesso de exposição a aparelhos eletrônicos, excesso de explicações intelectuais.

Criança precisa de experiências reais e concretas. Quanto menor a criança, mais impactante é tudo que acontece ao seu redor. Na educação infantil, a partir dos 4, 5 anos, as vivências, como tomar banho de mangueira, fazer uma sopa com os amigos, o cheiro do pão, vão se transformando em memórias afetivas que alimentam a alma desta criança por toda a vida.

Antes dessa faixa etária, a criança de 0 a 3 anos também se nutre das experiências sensórias, mas, em geral, essas experiências ficam armazenadas no inconsciente e dificilmente são acessadas posteriormente de forma consciente (são poucas as pessoas que se recordam de experiências antes dos 3 anos de idade).

A partir dos 6, 7 anos, uma criança com a alma nutrida dará conta de assimilar melhor os conteúdos e fazer conexões. A criança aprende a ler, a escrever e a fazer contas porque ela relaciona esse conteúdo com a professora, uma figura que ela ama, e com as vivências que ela teve no primeiro setênio.

Ao não respeitar o tempo da criança e incluir na agenda atividades extracurriculares diárias excessivas, como esportes, aula de idiomas e terapias, a criança também pode se sobrecarregar com o excesso de estímulos, de "alimentos", não dando conta de digerir, de absorver os conteúdos apresentados em sala de aula, os quais deveriam ser o foco principal desse aluno.

Secreção:

As nossas glândulas (por exemplo, glândulas salivares), o pâncreas, fígado, rins, estômago, intestino produzem secreções capazes de transformar os alimentos, separar o que precisamos para nos manter vivos e excretar o que não é necessário. O processo vital da secreção é responsável por organizar o funcionamento interno do corpo físico através da transformação do que recebe de fora. Para que ocorra o processo vital da secreção, é fundamental

que antes aconteça o processo vital da nutrição.

O principal órgão responsável por secretar e revitalizar o corpo físico é o fígado. Ele capta, sintetiza, metaboliza, armazena e secreta inúmeras substâncias.

Segundo Rudolf Steiner, os processos de respiração, aquecimento e nutrição são terrenos. Os demais processos vitais são mais interiorizados e poderiam ser chamados de "interiorização daquilo que foi assimilado de fora" (STEINER, 2012b, p.19).

Esse mesmo processo que ocorre no corpo físico por meio das secreções é realizado do ponto de vista emocional e cognitivo. A capacidade de analisar, questionar, escolher o que presta e jogar fora o que não presta está conectada com o processo vital da secreção.

O tempo todo, as percepções do mundo chegam até nós através dos nossos sentidos, eu analiso, questiono, dou significado a essas percepções e, portanto, sou criador do meu mundo. As impressões sensoriais afetam a nossa respiração, podem gerar calor interno. Quanto menor a criança, mais ela é afetada pelas impressões sensoriais. As impressões sensoriais também afetam o processo vital da secreção no corpo físico. Por exemplo, durante uma viagem, é comum algumas pessoas ficarem constipadas e o intestino só se regularizar dias depois quando a pessoa se sente mais relaxada com o novo ambiente. Não é uma regra, mas algumas crianças mais tímidas e sensíveis raramente evacuam na escola.

Essa capacidade de analisar, questionar, julgar e criar o próprio mundo é algo que surge depois da puberdade, lá no ensino médio. No final do primeiro setênio, a criança tem condições de analisar o espaço físico ao seu redor, organizar e separar as coisas. Já no segundo setênio, antes da puberdade, a criança busca conexões entre ela e o mundo através de experiências coerentes. Ao apresentar o mundo para a criança com excesso de explicações intelectuais, a criança pode não dar conta de digerir as explicações, de se organizar interiormente, o que acarreta perda de vitalidade.

Em uma escola Waldorf, é por meio da arte que se busca estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo, no segundo setênio. E é somente no terceiro setênio, quando o jovem tem um chão mais firme para pisar, com a alma mais nutrida, que o professor apresenta o mundo real para que o jovem possa analisar, questionar, julgar e buscar a criação do seu próprio mundo, um mundo melhor, um mundo ideal. É fundamental que, na juventude, a alma humana esteja recheada de ideais que possam acompanhá-la na vida adulta. Na vida adulta, a perda do sentido da vida é disparadora de distúrbios psíquicos, como depressão, cada vez mais constantes na sociedade contemporânea.

Manutenção:

Nosso corpo físico necessita respirar, produzir calor, nutrir-se e produzir secreções para dar conta da existência terrena. A manutenção e a regeneração desses processos vitais ocorrem de forma contínua e, na maioria das vezes, silenciosa.

Só damos conta desses processos quando algo não vai bem. Por exemplo, a absorção de cálcio e fósforo, contidos nos alimentos, é responsável pela renovação do tecido ósseo. As células novas substituem as antigas, sendo que, a cada dez anos, toda a parte óssea das crianças e adultos jovens é renovada. Esse exemplo da renovação dos ossos ilustra como o organismo humano é sábio em se nutrir e manter as substâncias necessárias para a sobrevivência. O corpo físico é continuamente mantido e regenerado, sem a necessidade de tomarmos consciência desses processos.

Para a médica antroposófica Sônia Setzer, o processo vital da manutenção é o resultado do "diálogo entre o que veio de fora com o que foi produzido dentro" e que passa a "constituir o organismo" como uma "substância individualizada" (SETZER, 2008, p.6).

Já do ponto de vista emocional, o processo da manutenção é um pouco mais complexo. As percepções, sensações e vivências que chegam até nós por meio dos sentidos ficam impressas no nosso cérebro, mesmo que de forma inconsciente, e influenciam na produção de hormônios. De origem grega, a palavra hormônio significa movimento ou estímulo. Uma situação de estresse pode deixar uma marca no cérebro que automaticamente se relaciona com a produção de determinado hormônio, fazendo com que, no futuro, uma experiência similar traga a mesma sensação física.

É comum, na vida adulta, nos depararmos com medos infundados, a resposta pode estar em experiências ocorridas nos primeiros anos de vida. Por exemplo, medo de entrar no mar pode estar relacionado a uma experiência de afogamento na infância. E, ao nos relacionarmos de forma consciente com experiências traumáticas, sempre existe a possibilidade de dar novo significado às marcas dessas vivências que foram mantidas na nossa biografia.

Para abordar o processo de manutenção do ponto de vista cognitivo, também é interessante recordar como a criança pequena faz quando ela tenta um movimento novo. Geralmente, a criança tenta o movimento novo, repete, dá uma pausa e depois tenta novamente até que o movimento seja conquistado com maestria, o que é motivo de muita alegria. Com as crianças mais velhas, o processo de alfabetização também acontece pela repetição e pela pausa. Por isso, nas escolas Waldorf, o ensino é ministrado com épocas, que duram cerca de três ou quatro semanas. Uma época foca em matemática, a outra em língua portuguesa e assim por diante. É durante o sono que aprendemos, afirma Rudolf Steiner (2019). A capacidade de absorvermos co-

nhecimento, exercitarmos o aprendido e transformarmos o conhecimento está relacionada com o processo vital da manutenção.

Crescimento:

Pulmão, fígado, rins, baço e todos os outros órgãos internos, sistema nervoso, ossos, músculos amadurecem, principalmente, nos primeiros sete anos de vida. Toda a base do corpo físico do ser humano é formada na primeira infância. É a fundação da casa que irá acompanhar a criança, que um dia será um ser humano, por toda a sua encarnação. A dinâmica de crescimento de cada órgão é distinta e a cada processo o corpo recebe uma energia que compõe o sistema de forças, responsável pela vitalidade do organismo e pelo seu crescimento como um todo.

Quanto menor é a criança, maior é a energia desprendida para o processo de crescimento. Até os três anos de idade, a criança conquista o andar ereto, a fala e o pensar.

Assim como o corpo físico cresce, a alma da criança, sua estrutura emocional, que irá acompanhá-la por toda a vida, se expande. Tudo que envolve experiência prática e melhoria tem relação com a expansão da alma. Conforme a criança se desenvolve, ela toma consciência de quem ela é, toma posse da sua individualidade, apropria-se do EU. E a alma é a morada do EU (STEINER, 2004, p.44).

Do ponto de vista antroposófico, o arquiteto do corpo físico é o corpo etérico. Por volta dos sete anos de idade, com a fundação construída, o corpo etérico pode se voltar para o pensar e a criança já pode ser estimulada do ponto de vista cognitivo sem perder vitalidade física.

Reprodução:

De forma contínua e incansável, o corpo humano produz novas células e as encaminha para o destino apropriado. A cada quatro semanas, todas as células da pele são renovadas. Fluídos, como o sangue, são criados e permeiam todo o corpo. Hormônios são sintetizados, impulsionam a energia pelo organismo e permitem o mais magnífico ato de reprodução do ser humano: a procriação. "O processo de crescimento requer apenas que um elemento crie outro; já a geração é um processo situado acima do mero crescimento, gerando um indivíduo da mesma espécie" (STEINER, 2012b, p.20).

Todos esses processos, reproduzidos de forma contínua no corpo físico, permitem que o corpo etérico faça seu trabalho. Essa construção acontece sob a influência do ambiente ao redor da criança, da hereditariedade e de características típicas da individualidade.

Estudos científicos recentes dão conta que alguns genes podem ser ativados ou desativados apenas por causa da influência do estilo de vida dos

adultos que circundam a criança. “Os fatores ambientais podem modelar o comportamento, preferências e habilidades através das modificações na expressão gênica, ou seja, pelo processo epigenético.” (COSTA, 2018, p. 56).

Mas a capacidade de produzir algo novo não está restrita ao âmbito físico do ser humano. Somos capazes de ter ideias criativas e colocá-las em prática. Ideias que podem ser convertidas em ideais. O poder criativo do ser humano de produzir ideias é o principal diferencial em relação aos animais.

A partir dos cinco anos de idade, quando a criança dispõe de espaço, tempo e material adequado, ela é capaz de criar inúmeras brincadeiras. Nesse brincar criativo, descobre-se e, ao mesmo tempo, revela-se para o adulto em toda sua individualidade, que é única. É por meio do brincar que a criança constrói a estrutura física, emocional e cognitiva para a vida adulta. O brincar é a ponte para a criança se tornar um ser humano livre, capaz de semear no mundo ideias novas e criativas.

A criança que está preparada para o ensino fundamental demonstra capacidade de formar ideias, memorizar e entender os pensamentos, características que evidenciam o nascimento do corpo etérico. A partir do segundo ano do ensino fundamental, é possível observar a maioria das crianças se apropriando com maestria da organização dos materiais, do fluxo da aula, da recitação dos poemas, dos gestos e músicas da roda rítmica. O processo vital da reprodução é a base para o desenvolvimento das faculdades da alma.

Quadro 1: **Os sete processos vitais, seus aspectos físicos e qualidades anímicas**

Processos Vitais	*Aspectos Físicos*	*Qualidades Anímicas**
Respiração	Inspirar e expirar o ar	Percepção, atenção, concentração
Aquecimento	Manutenção da temperatura interna	Entusiasmo, interesse pelo mundo
Nutrição	Interagir, alterar e se apropriar da força dos alimentos	Estabelecer conexões, assimilar, absorver
Secreção	Elaborações químicas formadas do encontro de substâncias internas e externas	Combinar, organizar, questionar
Manutenção	Constituição do organismo	Reintegrar, exercitar o aprendido, memória
Crescimento	Ampliar a manutenção, renovação, multiplicação	Prática e improvisação, enriquecer o que foi aprendido
Reprodução	Impulso de gerar algo novo	Formação de ideias e ideais, criatividade

*aspectos emocionais e cognitivos

Fonte: (GELITZ; STREHLOW, 2014)

As necessidades da criança no primeiro ano do ensino fundamental na perspectiva da pedagogia Waldorf

Todo o funcionamento do corpo físico está contido nos 7 processos vitais (respiração, aquecimento, nutrição, secreção, manutenção, crescimento e reprodução). Eles são internalizados nos primeiros sete anos de vida pela imitação do que acontece ao redor da criança. De acordo com Steiner, é pela imitação que a criança se desenvolve no primeiro setênio. Cada gesto, sentimento e até pensamentos influenciam no processo de desenvolvimento durante a primeira infância. "[...] teremos de cuidar, nesse período da vida até a troca dos dentes, para que tudo no ambiente da criança atue realmente de forma que ela possa captá-lo em todo o seu significado e depois digeri-lo." (STEINER, 2013b, p.70).

Os processos vitais só se desenvolvem se existem condições específicas para que eles sejam apropriados pelo organismo, o ser humano não é apenas um ser que respira como um animal respira. Durante a infância, quando o processo respiratório se desenvolve de forma harmônica, a criança conquista de forma gradual maior capacidade de percepção, atenção e concentração (GELITZ; STREHLOW, 2014, p.14, tradução nossa).

No ensino fundamental, o professor terá que lidar com o resultado do que foi feito na primeira infância. Nem sempre as qualidades emocionais necessárias para o processo de aprendizado estão disponíveis, o professor irá precisar criar um ambiente que desperte entusiasmo na criança, ou que proporcione concentração, por exemplo. O professor de ensino fundamental sempre deve fazer as seguintes perguntas:

> As lições estão promovendo qualidade respiratória? Estou deixando os alunos muito concentrados ou dispersos? As lições são interessantes e calorosas? As crianças estão sendo capazes de fazer conexões? Estão suficientemente nutridas? Eles estão conseguindo se apropriar do conteúdo e fazer distinções? Estão se recordando do que viram? As crianças estão tendo espaço para praticar e ampliar seu conhecimento? Eu estou estimulando a formação de novas ideias? (GELITZ; STREHLOW, 2014, p.131, tradução nossa).

Nos primeiros três anos do ensino fundamental, ainda é possível atuar na criança através da força da imitação, mas o professor de classe já dispõe de outros recursos pedagógicos. Por volta dos sete anos de idade, com a troca dos dentes, a criança passa por um intenso processo de transformação. Segundo Rudolf Steiner, o professor necessita compreender e saber lidar com essa metamorfose. "Enquanto anteriormente a criança atuava

de maneira plástica em seu próprio corpo, agora ela começa a tornar-se um músico, um músico inconsciente, trabalhando em direção ao seu interior." (STEINER, 2019b, p. 153).

O acesso a esse "músico inconsciente" se dá através dos sentimentos. "É exatamente pelo atalho do sentir, moldado artisticamente, que se chega à criança dessa faixa etária." (STEINER, 2019b, p.165).

As orientações de Rudolf Steiner para a composição do currículo escolar são sempre pautadas nas necessidades de desenvolvimento do ser humano. "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, 2012a, p.26).

Se nos primeiros sete anos de vida, são as ações que importam, no segundo setênio, entre os 7 e 14 anos, os sentimentos ganham destaque. O preparo das aulas precisa ser feito de forma artística, o professor é um artista e a criança é uma obra de arte em processo de elaboração. A arte de educar consiste em ajudar a criança a completar seu processo de criação.

O professor que recebe a criança no primeiro ano do ensino fundamental consegue atuar no desenvolvimento dela por meio da linguagem, das imagens, da fantasia. A ideia é que esse conteúdo descritivo, representado por imagens, cresça com a criança e possa reverberar durante toda a sua vida. Segundo Rudolf Steiner, o ensino concebido de forma artística é o "leite anímico" que deve ser oferecido à criança no primeiro ano do ensino fundamental (STEINER, 2013a, p.16). O caminho da apresentação das letras é um dos exemplos sugeridos por Steiner:

> O elemento artístico deverá permear tudo. E tudo isto deverá ser uma unidade: a configuração artística do ensino da escrita, de forma que esta surja a partir da pintura; a configuração artística da passagem para a escrita que estabelecerá a leitura a partir da pintura; a configuração artística da leitura e da escrita junto com os cálculos simples (STEINER, 2013a, p.16).

Entre outras sugestões pedagógicas, Rudolf Steiner enfatiza a importância de não ler os contos e as lendas, mas apropriar-se do conteúdo e narrar de memória sem o apoio do texto para que o aluno possa sentir com todo o seu corpo o conteúdo narrado. "É preciso ter a sensação de atingir a criança inteira, sabendo que somente dos sentimentos, das emoções provocadas é que deve advir a compreensão do conteúdo narrado". (STEINER, 2015a, p.22).

Nessa sugestão pedagógica sobre a narrativa de histórias, podemos compreender melhor o quanto o processo de aprender e de ensinar são in-

trínsecos aos 7 processos vitais. A partir do timbre da voz do professor, da entonação, das pausas, utilizadas na narrativa de uma história, é possível fazer o aluno bufar de raiva, ofegar de medo ou gargalhar. Emoções que afetam a respiração e captam a atenção (respiração) da criança fazem o aluno se aquecer de entusiasmo (aquecimento) pela história. Conforme a história é contada, cada criança constrói imagens internas que surgem da narrativa e nutrem a alma (nutrição). No dia seguinte, se o professor fizer uma retrospectiva da história com a classe, vai perceber que a digestão do conto não foi homogênea, uns lembram-se de uma parte da história, outros recordam outro trecho e relacionam o conteúdo (secreção) com alguma situação da vida real, a seleção das imagens e o que ficou na memória (manutenção) de cada um pode ser distinto. Em seguida, ao pedir para os alunos desenharem um trecho da história que mais tenham gostado (crescimento), cada criança tem a possibilidade de criar (reprodução), de se expressar e deixar sua marca no mundo.

O trabalho com imagens permeadas de sentido e sentimento permite que o professor entre no fluxo do processo vital de aprendizagem e eduque a criança para a vida. "Quando se consegue despertar o espírito e a alma da criança, se aprende a lecionar. Aprende-se a lecionar de tal forma que o ensino é, ao mesmo tempo, promotor da saúde e do crescimento, estimulante de forças saudáveis para toda a vida." (STEINER, 2008, p.34).

É por isso que Rudolf Steiner enfatiza tanto a importância do professor trazer para o aluno conceitos vivos e não conceitos mortos, pois só assim o conteúdo ensinado irá continuar a reverberar e a crescer junto com a criança.

A criança faz a passagem para o ensino fundamental cheia de expectativa pela possibilidade de aprender a ler, a escrever e a fazer contas. Cabe ao professor receber essa criança de braços abertos, oferecer a mão, caminhar junto a ela e colocar-se como um guia, um conhecedor dos grandes mistérios da vida, alguém que irá lhe apresentar o mundo. "O educador é o mundo para essa idade. É preciso conhecer o mundo primeiro como conteúdo da vida do educador, para mais tarde chegar ao real, verdadeiro uso da liberdade." (STEINER, 2019b, p.167).

Esse percurso deve ser feito de forma genuína, de acordo com a personalidade e os talentos de cada professor. Importa menos quão inteligente, culto e instruído seja o professor, para a criança o mais importante é o que o professor carrega na sua alma. Afinal, segundo Rudolf Steiner, a arte de educar é um encontro entre almas. "O mais importante é a ligação anímica entre o docente e o educando na idade do ensino fundamental". (STEINER, 2013, p.63).

O vínculo que se estabelece entre aluno e professor é tão forte que,

aos olhos da criança, o professor é uma pessoa especial, iluminada, uma pessoa a ser admirada, respeitada e amada. Por amor a esse professor, a criança se esforça para aprender a escrever, ler, fazer contas. Dessa forma, a criança também será conduzida a fazer o bem através do exemplo dado pelo professor. Ela não questiona por que deve agir dessa forma, simplesmente é conduzida através da ligação que estabeleceu com o professor pelo coração:

> É assim que a criança vivencia o mundo no educador, vivencia o mundo em seu bem, em seu mal, em sua beleza, em sua feiura, em sua verdade, em sua mentira. E esse estar diante do professor e educador, esse trabalho nas forças ocultas existentes entre o coração da criança e o coração do educador é a parte mais importante do método de ensino, e é nisso que estão as condições de vida do educar (STEINER, 2014b, p.82).

A partir das orientações de Rudolf Steiner para o professor do ensino fundamental, é possível dizer que o processo vital do aquecimento, do ponto de vista anímico, é o que conduz a criança por meio de um fio caloroso invisível durante o percurso do seu currículo e a permeia para o seu desabrochar anímico entre os 7 e os 14 anos de idade. Pavimenta o seu caminho de um vir a ser permeado de genuíno interesse e entusiasmo pelo mundo. “Interessar-se por tudo o que existe, eis o compromisso do ser humano” (STEINER, 2014a, p.13). Na prática pedagógica, “os sentimentos são a força mais importante” (STEINER, 2019, p.167).

Pedagogia do entusiasmo: a arte de educar baseada no amor

Se os sentimentos são a força mais importante na prática pedagógica, é preciso que o professor esteja imbuído deles. Um dos pilares da Antroposofia é que o ser humano se torne livre, entendendo como liberdade colocar-se a serviço do outro por amor.

Segundo Rudolf Steiner, “não há nada mais sábio do que promover o amor na Terra” (STEINER, 2014a, p.12). Na visão de Steiner, cada existência planetária possui uma missão. A missão atual do planeta Terra é fazer o amor desabrochar nos corações humanos. “O amor deverá permear total e definitivamente a Terra quando ela tiver alcançado o final de seu desenvolvimento. Tenhamos bem claro o que isto significa: a Terra é o estágio planetário para o desenvolvimento do amor.” (STEINER, 2019a, p.49).

O professor tem um papel crucial nessa missão. É o professor que apresenta o mundo para a criança no segundo setênio. Qual é o mundo que desejo revelar para o meu aluno? Para Rudolf Steiner, a profissão do profes-

sor é espiritual, pois, o professor é "o artista da alma" (STEINER, 2014b, p.79). Durante a fundação da primeira escola Waldorf em Stuttgart, na Alemanha, em 1919, Steiner afirmou que "a escola não deve ser considerada algo corriqueiro, mas um ato solene da ordem universal." (STEINER, 2015a, p.24).

Segundo Steiner, o professor precisa harmonizar corpo físico, alma e espírito para dar continuidade ao trabalho que "os seres superiores já fizeram antes do nascimento". (STEINER, 2015a, p.27).

Para dar conta dessa missão, o trabalho do professor precisa estar permeado de entusiasmo, de amor. "Veneração e entusiasmo – eis as forças básicas ocultas que devem espiritualizar a alma do professor." (STEINER, 2016a, p. 33).

Com o objetivo de manter acesa a chama do entusiasmo, Rudolf Steiner pede que o professor carregue em seu coração quatro qualidades:

– o professor precisa espiritualizar o seu trabalho "estando plenamente presente em tudo o que faz na escola e em seu comportamento junto às crianças", sendo uma pessoa de iniciativa;

– o professor deve ter interesse em tudo que existe no mundo e se refere ao homem;

– compromisso com a verdade;

– "não ressecar e nem azedar". (STEINER, 2016b, p.187 e 188).

Steiner também indica a observação de obras de arte e a religião como dois caminhos práticos para o professor se nutrir:

> A contemplação de obras de arte atua sobre o corpo etérico, pois o homem o transforma quando se lhe revela, por intermédio da obra de arte, algo superior e mais nobre do que o proporcionado pelo ambiente sensório. Outro meio potente para purificar e aperfeiçoar o corpo etérico é a religião, cujos impulsos têm, portanto, uma missão grandiosa na evolução da humanidade (STEINER, 2012a, p.21).

Na contemplação da obra de arte, é possível identificar os processos vitais no preparo interior do professor. Eu foco a atenção (respiração) em um quadro, por exemplo, me interesso pelo que vejo (aquecimento), estabeleço conexões (nutrição), questiono (secreção), memorizo detalhes da obra (manutenção), aprendo algo novo (crescimento) e saio com impulso para criar algo novo na minha prática com os alunos (reprodução).

Mas é importante observar que, sem entusiasmo, sem interesse, sem amor pelo trabalho realizado em sala de aula, não há impulso para cocriar. "Não se pode chegar à arte-educação alguma unicamente através do intelecto. A arte de educar só é possível quando originada do que se manifes-

ta na gratidão e no amor à educação caracterizados" (STEINER, 2018, p.58).

A questão sobre quais sentimentos o professor carrega em seu coração é central na pedagogia Waldorf. O professor precisa venerar o passado da criança, cuidar com amor do presente da criança, entusiasmar-se pelo seu futuro. Deve ainda amar o método de ensino por ele praticado, que precisa estar ancorado no conhecimento sobre o desenvolvimento do ser humano. "Ele deve amar o seu método tendo como base o devir da criança. Amar crianças não é, por si, suficiente para o professor, e sim amar o ato de ensinar, amar o ato de educar – mas amar com aquela objetividade que se manifesta na criança." (STEINER, 2018, p.59).

Considerações finais

Ao nos apropriarmos do conhecimento sobre os sete processos vitais, temos a oportunidade de criar um ambiente adequado para despertar no aluno o interesse e o entusiasmo necessários para o trabalho a ser realizado no Ensino Fundamental, ancorando nossa prática pedagógica nas necessidades de desenvolvimento físicas e anímicas de cada etapa da vida do ser humano, possibilitando que a criança desabroche de forma plena.

Essencial sempre lembrar que, para manter acesa a chama do entusiasmo dos alunos pelo trabalho a ser realizado no Ensino Fundamental, é necessário que o professor mantenha acesa a sua chama interna, entusiasme-se pelo conteúdo apresentado em sala de aula e pela conquista de seus alunos, pois é esse calor anímico que faz a criança se sentir acolhida, que faz com que a vida aconteça e a criança floresça.

Referências

COSTA, Jaderson. Neurodesenvolvimento e os primeiros anos de vida: genética vs. Ambiente. *Neurociencias y Educacion Infantil*, janeiro, 2018.

GELITZ, Philipp; STREHLOW, Almuth. *The Seven Life Processes, understanding and supporting them in home, kindergarten and school,* 2014. Disponível em: BookLibrary Manager | | Grade Level | Kindergarten | The Seven Life (Waldorflibrary.org). Acesso em: março de 2021.

LIEVEGOED, Bernard. *Desvendando o Crescimento*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2007.

NETO, Edson; BARBOSA, Rodrigo; OLIVEIRA, Adauto; ZANDONADE, Eliana. Fatores associados ao surgimento da respiração bucal nos primeiros meses do desenvolvimento infantil. *Journal of Human Growth and Development,* agosto, 2019. Disponível em: untitled (bvsalud.org). Acesso em: 11/12/2022.

SCHIEVENIN, Isabel. *Sugestões para o ensino de Antropologia no sétimo ano.* São Paulo: FEWB, 2011.

SCHOTTZ, Darlan. *Os sete processos vitais.* Faé Inova. 05/04/22 até 10/05/22, plataforma digital Zoom.

STEINER, Rudolf. *O amor e seu significado no mundo*. São Paulo: Editora Antroposófica,
2014a.

STEINER, Rudolf. *Antropologia Meditativa*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2016a.

STEINER, Rudolf. *A Arte de Educar* – baseada na compreensão do ser humano. São Paulo: Editora Antroposófica, 2013.

STEINER, Rudolf. *O Conhecimento do Ser Humano e a Estruturação do Ensino*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2019.

STEINER, Rudolf. *O Desenvolvimento Saudável do Ser Humano.* São Paulo: Editora Antroposófica, 2019b.

STEINER, Rudolf. *Discussões Pedagógicas (A Arte da Educação III*). São Paulo: Editora Antroposófica, 2015b.

STEINER, Rudolf. *Os Doze Sentidos e os Sete Processos Vitais*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2012b.

STEINER, Rudolf. *A Educação da Criança, segundo a Ciência Espiritual*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2012a.

STEINER, Rudolf. *O Estudo Geral do Homem, uma base para a pedagogia (A Arte da Educação I*). São Paulo: Editora Antroposófica, 2015a.

STEINER, Rudolf.*O Evangelho segundo João, a doutrina do Logos e a atuação do impulso crístico no destino da Terra*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2019a.

STEINER, Rudolf. *Fundamentos da Arte de Educar*. São Paulo: FEWB, 2018.

STEINER, Rudolf. *Meditações, poemas e aforismos.* Compilação e tradução Cláudio Bertalot. Botucatu: Ed. do autor, 2016c.

STEINER, Rudolf. *Metodologia e Didática (A Arte da Educação II*). São Paulo: Editora Antroposófica, 2016b.

STEINER, Rudolf. *A Metodologia do Ensino e as Condições de Vida do Educador*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014b.

STEINER, Rudolf. *Pedagogia, Arte e Moral.* São Paulo: João de Barro Editora, 2008.

STEINER, Rudolf. A Prática Pedagógica, segundo o Conhecimento Científico-Espiritual do Homem. São Paulo: Editora Antroposófica, 2013b.

STEINER, Rudolf. *O Preparo Interior do Professor e do Educador*. São Paulo: FEWB, 2022.

STEINER, Rudolf. *Teosofia*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2004.

STEINER, Rudolf. *Versos, orações e mantras.* Curitiba, Lohengrin, 2021.

A PEDAGOGIA WALDORF COMO PALCO PARA O JOVEM DANÇAR

Samanta Pavão Marques Roque Lucci[1]

1. Bacharel e licenciada em dança pela UNICAMP, mestre em teatro físico pela Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana e especialista em Ensino Médio Waldorf pela Faculdade Rudolf Steiner, de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho investiga possíveis relações do jovem no terceiro setênio com uma abordagem da dança enquanto linguagem na pedagogia Waldorf. Para tanto, há a apresentação de questões antropológicas do jovem no terceiro setênio apoiadas principalmente na revisão bibliográfica de estudos de Steiner e Livegoed. Segundo Steiner nos aponta (2014), o corpo astral tem sua base na corporeidade e surge no terceiro setênio. Assim também é a linguagem da dança que tem no corpo seu alicerce. Para contextualizar a dança na educação, a pesquisa aborda definições e objetivos de trabalhar a linguagem da dança apontadas na Base Nacional Comum Curricular formulando perguntas: como a dança pode ser trabalhada na escola Waldorf de maneira a possibilitar ao jovem espaço salutar para lidar com os desafios do desenvolvimento? Como seria uma abordagem da dança alinhada à pedagogia Waldorf que pudesse ser espaço de desenvolvimento do jovem? Para isso, a pesquisa investiga os elementos coreológicos que Rudolf Laban, teórico da dança, desenvolveu como instrumentalizador do olhar fenomenológico proposto por Goethe e por Rudolf Steiner. A linguagem da dança coloca-nos de frente com o ser humano em seu mover; a linguagem da dança busca a expressividade do ser humano no corpo; a linguagem da dança sensibiliza o corpo de quem dança e oferece estrutura corpórea para investigar o sentir. A fenomenologia de Goethe e os elementos coreológicos desenvolvidos por Laban encontram-se para potencializar o fazer, o compreender, o fruir da arte da dança e do desenvolvimento do jovem integralmente.

Palavras-chave: dança; fenomenologia; Laban; Goethe; jovem.

ABSTRACT

The present work aims to investigate possible relationships of young people in the third seven-year-period with an approach to dance as a language in the Waldorf pedagogy. To this end, anthropological questions about young people are presented, based mainly on the literature review of Steiner's and Livegoed's studies. At the third seven-year-period, according to Steiner, the development of the astral body takes place and, with it, several challenges. Steiner (2014) points out that the astral body is based on corporeality. As well as the language of dance that has its foundation in the body. In order to contextualize dance in education, the research addresses definitions and objectives of working with the language of dance pointed out in the National Common Curricular Base formulating questions: how can dance be worked in Waldorf school in a way that enables young people to have a healthy space to deal with the challenges of development? What would be an approach to dance aligned with Waldorf pedagogy that could serve as a space for the development of young people? For this purpose, the research investigates the choreological elements developed by Rudolf Laban, a dance theorist, as an instrument for the phenomenological view proposed by Goethe and Rudolf Steiner. The language of dance puts us face to face with the human being in his or her movement; the language of dance seeks the expressiveness of the human being in the body; the language of dance sensitizes the body of the dancer and offers a corporeal structure to investigate the way people feel. Goethe's phenomenology and the choreological elements developed by Laban come together to enhance the doing, the understanding, the enjoyment of the art of dance and the development of the young person as a whole.

Keywords: dance; phenomenology; Laban; Goethe; young person.

Introdução

Este artigo está organizado em grandes blocos: o jovem, a dança, as normativas da BNCC, as ferramentas metodológicas de pesquisa da pedagogia Waldorf e articulação desses saberes. Aponta-se que a dança contém em si possibilidades de trabalhos pertinentes aos desafios do desenvolvimento na fase do terceiro setênio e que a proposta de pesquisa fenomenológica auxilia na estruturação deste encontro jovem-dança. Como é o jovem, como pode ser a dança e o que este encontro pode promover de salutar no desenvolver do ser humano? Uma seta: a dança como caminho. Um desejo: que o jovem possa dançar. Um apelo: que a escola Waldorf seja palco para este fértil encontro.

1.Personagem principal – o jovem

Rudolf Steiner organiza o desenvolvimento biográfico humano de 7 em 7 anos. O terceiro setênio se inicia aos 14 anos e com ele inicia também a ânsia pelo mundo verdadeiro. Estruturado o bom e belo nesses primeiros 14 anos de vida, agora é o momento de colocar o pé na realidade. Não apenas o pé, mas todos os sentidos, todo o corpo. Tomar a realidade para si estando inteiro no mundo. Segundo Steiner (2015), esta é a qualidade de atenção que o jovem pode desenvolver em seu corpo, que o jovem almeja nesta fase. Trocar com o mundo verdadeiro, compreender o mundo verdadeiro, olhar para fora de si e se buscar de verdade ali.

Na transição para a puberdade, o jovem estabelece uma relação de seus aspectos subjetivos, que Rudolf Steiner chama de Eu e do corpo astral, com aspectos objetivos e materiais: o corpo físico e seus processos (STEINER, 2019). O conhecimento antroposófico nos diz que é nessa fase que surge o corpo astral e esse é um dos motivos pelo qual esse momento é tão importante. O corpo astral, ou corpo anímico, é o responsável pelos instintos, pela sensibilidade, pela simpatia e antipatia diante de estímulos (GARDIN, 2015, p. 106). “Segundo Husemann e Wolff, a organização anímica sempre se manifesta em polaridades: prazer e dor, simpatia e antipatia, tensão e distensão, vigília e sono. As forças do desgaste, ou seja, aquelas forças que se opõem à vitalidade, são do âmbito da organização anímica”[1] (HUSEMANN; WOLFF apud GARDIN, 2015, p. 106).

O jovem atenta para suas sensações ao mesmo tempo em que o cor-

1. http://abmanacional.com.br/arquivo/72e665c7ce30364550a2f09a7a1f76b665585f57-35-3-quadrimembracao.pdf

po físico passa por mudanças. Essa conexão interior e exterior, essa compreensão do que se passa interiormente é confusa e pouco nítida neste início da adolescência. Steiner (2019) diz-nos que essa dificuldade é como uma luta para encontrar a relação do lado objetivo com o subjetivo, ou seja, a relação do mundo dos sentimentos, do corpo astral, com o corpo físico, objetivo. O subjetivo está em como o jovem se sente, se percebe e o objetivo é a realidade concreta. A relação da sensação, que pertence ao indivíduo, com a realidade, com a materialidade do próprio corpo e do mundo externo é o que Steiner (2019) diz que inicia a acontecer por volta dos 14 anos.

Segundo Lievegoed,"o adolescente está à procura de uma imagem do Universo em que ele mesmo, como integrante do todo, tenha uma posição" (LIEVEGOED, 2019, p.85). Fazer parte de algo ao mesmo tempo em que busca se destacar, encontrar o que lhe é particular. As curiosidades e ambições do jovem habitam um corpo que passa por transformações intensas. São mudanças desde físicas, hormonais e até psíquicas. Há bravura e há também um coração sensível e solitário (LIEVEGOED, 2019). A fase da adolescência é uma potência de polaridades, como apontado acima com Husemann e Wolff. Estar no mundo verdadeiro com bravura e medo, em grupo e solitário. É assim que o professor se depara com o início da adolescência. Livegoed nos pergunta: "Será que existe alguém mais indefeso do que um rapagão de quinze anos?" (LIEVEGOED, 2019, p. 87). Propiciar espaço seguro e comprometido com a realidade é função do professor do ensino médio, uma vez que o adolescente está formando seu juízo, sua capacidade de julgar. O adolescente precisa confiar na realidade que vê, que percebe com seus olhos e que lhe é apresentada pelo professor. É assim que essa fragilidade interna encontra "chão firme" para pisar. "O que importa, para o método de ensino, é descrever os fenômenos tão nitidamente que o aluno possa chegar a um juízo absolutamente claro e preciso." (STEINER, 2015 p.19). Descrever o fenômeno nitidamente, oferecer ferramentas para perceber o mundo é oferecer segurança para esse aluno estar diante da realidade, submetido a ela e interagindo com ela. Assim, no lugar de tensão entre "eu e o mundo", o adolescente pode desenvolver sua capacidade de julgar.

A busca de comunhão também acontece nesta fase. "A juventude anseia por reuniões, pela busca em comum e por permanecer nesta busca" (LIEVEGOED, 2019, p.90). O jovem tem necessidade de viver o sentimento de comunidade. A parceria, o pertencimento mostram-se como fim. É preciso fomentar a sensação de comunhão profunda (LIEVEGOED, 2019). Steiner afirma que os jovens buscam a adesão a grupos ao mesmo tempo em têm necessidade de recolher-se em si mesmos onde precisam viver as sensações, ou sentimentos que surgem (STEINER, 2019).

A percepção da espiritualidade ganha espaço na adolescência e isso

pede do educador, além de amparar essa genuína curiosidade, ficar atento ao risco da aproximação com as drogas: o anseio por vivências de experiências transcendentais, suprassensoriais, chama o jovem. A droga aparenta ser uma porta para essas vivências, uma experiência que o jovem imagina ter sob controle (LIEVEGOED, 2019). Cuidar dos rituais que podem ser vividos no âmbito da educação seria uma forma de dar atenção a esta busca que transcende a materialidade e pode definir bordas neste anseio. Neste sentido, a arte dá amparo para esses rituais: um verso lido antes da aula, estar em cena, por exemplo, pode gerar esse espaço ritualístico de autoconhecimento.

As mudanças hormonais vividas nesse período também dão espaço no corpo para o desenvolvimento do interesse sexual. É um momento que requer cuidado, escuta, acolhimento e, também, informação, um assunto que se torna cada vez mais complexo no encontro das urgências corporais com os costumes sociais somando ainda o advento da tecnologia que hoje faz parte da vida dos adolescentes. Uma matéria do jornal *El País*[2]*,* de 2018, aponta que 1 em cada 7 jovens envia mensagem de cunho sexual e 1 em cada 4 as recebe. Neste sentido, o trabalho com o corpo e sua camada expressiva, artística é uma das formas de lidar com as questões de autoestima, de comunicação (redes sociais X arte), mostrando-se potencialmente interessante, sobretudo na adolescência.

Diante dos hábitos contemporâneos e da própria antropologia do jovem, a educação sexual bem conduzida pode trazer bons frutos apontando para responsabilidades e consequências (LIEVEGOED, 2019). Na quinta palestra proferida por Steiner registrada no seu livro *O conhecimento do ser humano e a estruturação do ensino*, ele frisa a importância de dar "vida", sensação aos objetivos que os jovens têm. O propósito desta ação é aproximar o corpo astral do corpo físico e do mundo. Steiner diz para apontar para o futuro perguntando ao jovem "Como você imagina que vai fazer isso, que vai fazer aquilo" (STEINER, 2019, p.82). Esse tipo de abordagem pedagógica visa apontar para a conexão subjetivo/objetivo que precisa ser desenvolvida nessa fase. Por meio de perguntas abertas como essa, o jovem tem a chance de, por si mesmo, fazer esta ligação.

Em resumo e considerando então os aspectos apontados por Lievegoed e por Steiner aqui levantados, há pontos cruciais para serem abordados durante o terceiro setênio para o desenvolvimento sadio do jovem: a necessidade de estar no mundo, um mundo verdadeiro; desejo e urgência de estar em comunhão, de encontrar os iguais; amparo diante das inseguranças características dessa fase da vida; a busca pela espiritualidade, o interesse

2. https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/09/actualidad/1520582602_813226.amp.html

por dilemas existenciais e filosóficos; o despertar da sexualidade, a educação sexual; o movimento arquetípico de simpatia/antipatia, das polaridades que afloram nesta fase; a autoestima e mídias sociais também aparecem como tema contemporâneo. Além desses aspectos, há o que Steiner aponta como a necessidade de o método de ensino descrever os fenômenos de tal forma fiel que o aluno possa por si chegar a um juízo. Por fim, também aparece descrita por Steiner a importância de promover experiências concretas no mundo, de modo a impulsionar a conexão objetivo/subjetivo, tão determinantes para essa fase do desenvolvimento.

2. A dança na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) – checando o espaço/território

2.1 Contextualização

Em primeiro lugar, é preciso dizer que a BNCC é o documento que orienta o desenvolvimento dos currículos das escolas públicas e privadas no Brasil. Ele, como o próprio nome diz, é a base onde os diálogos têm espaço para acontecer. Neste sentido, a Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB) vem desenvolvendo um documento que, exatamente, coloca em diálogo as propostas da BNCC com o pensamento da pedagogia Waldorf. Do documento trabalhado pela FEWB, destacam-se dois pontos que também dialogam com a ideia proposta a seguir:

> Claramente, a BNCC se impõe em relação ao foco puramente conteudista que marcou um longo período da história da educação brasileira. A Base acredita que se pode assegurar as aprendizagens essenciais de maneira significativa e duradoura, não apenas para um universo de escolarização, mas certamente para a vida do estudante como um todo. (FEWB, 2021, p.29)[3]
> A BNCC se abre, então, para o diálogo com a Pedagogia Waldorf ao apontar a necessidade de uma formação educacional que vislumbre o desenvolvimento global do aluno, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou apenas a afetiva. Esta é uma visão que valoriza o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno nas suas singularidades e diversidades, o que implica em não consentir com a existência de qualquer preconceito, prática de intolerância ou ódio no espaço escolar. (FEWB, 2021, p.30)4

3. https://fewb.org.br/OFICIAL_Documento_BNCC_PW.pdf
4. https://fewb.org.br/OFICIAL_Documento_BNCC_PW.pdf

A partir das afirmações do documento em desenvolvimento pela FEWB, observa-se um paralelo com a visão de educação da pedagoga e bailarina Isabel Marques, que se apoia em Paulo Freire, reconhecido educador brasileiro, em que ela alega que ele revolucionou a concepção de leitura e de alfabetização ao afirmar que "ler não é passar por cima da palavra" (MARQUES, 2010, p.30). Isabel Marques segue dizendo:

> Ler não diz respeito somente aos olhos fixos no papel, nas paredes, nas telas. Ler diz respeito ao corpo todo transitando entre papéis, paredes, telas, ruas, pisos, árvores, pessoas, prédios, brinquedos, praças, teatros, pátios, museus... A leitura crítica do mundo não se dá somente por meio dos olhos e sobre as palavras – acrescentamos aqui a necessidade de entrelaçamento crítico dos corpos que somos ao ato de ler o mundo (MARQUES, 2010, p.31).

É com essa perspectiva de educação integral apresenta-se um recorte da BNCC para apontar possíveis caminhos da dança na escola e, posteriormente, na pedagogia Waldorf.

2.2 Por onde anda a dança na BNCC?

A dança percorre toda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há menções à linguagem da dança desde o maternal até o ensino médio. Audaciosamente poderia ser dito que a dança tem a potência para ser um fio condutor do desenvolvimento humano na escola. Ela tem ainda mais uma peculiaridade: ocupa tanto a área das artes, quanto a de educação física: ela está em mais de um lugar na BNCC.

A primeira menção como objetivo de desenvolvimento de aprendizagem diretamente apontado como dançar acontece na fase que a BNCC intitula "crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses" sob o código "(EI02CG03) – Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações." (BNCC: 2017, p. 47). Ainda antes dessa fase, dos 0 a 1 ano e 6 meses, encontra-se o objetivo: "(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos." (BNCC, 2017, p.47). A criança pode não estar dançando, mas segundo a BNCC, o professor deve observar estes aspectos que são trabalhados na linguagem da dança, ou seja, um professor atento e com conhecimento da linguagem da dança consegue usar desses elementos para observar o bebê nesta fase.

A última menção à dança acontece já na parte do documento que trata ensino médio e é uma habilidade a ser desenvolvida, segundo a BNCC:

"(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.)" (BNCC, 2017, p.526). No percurso da dança na BNCC, vai-se do explorar o corpo, passa-se por exprimir emoções e chega-se até emitir julgamento, ou seja, o mesmo processo apontado por Steiner no desenvolvimento do ser humano nos três primeiros setênios.

Atendo-se ainda ao documento da Base Nacional Comum Curricular, vale discutir e apresentar o entendimento abordado no contexto da dança como linguagem artística. O documento diz:

> A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.
> Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BNCC, 2017, p.195).

A partir da reflexão sobre a definição apresentada, pergunta-se quais são os elementos da linguagem da dança. O que significa dança na escola? Em todo o documento da BNCC, que dá o parâmetro nacional de como a linguagem pode ser abordada, não se especifica qual dança deve ser feita. Isso significa que não há uma modalidade a ser abordada dentro da linguagem. Ao menos não exclusivamente. Portanto, tratar a dança na escola como uma modalidade não abarca o espectro da dança como linguagem. Não cabe dizer, por exemplo, que a dança na escola deva ser danças brasileiras ou balé clássico ou ainda hip-hop. O que não significa que essas danças não devem estar presentes no processo, em diálogo com a antropologia da criança e do jovem. Os códigos de diferentes danças nos serviriam como conteúdos a serem abordados, mas não são a finalidade em si, ou seja, a busca não é o aprendizado do código, mas sim a vivência por meio do movimento que trabalhará diferentes habilidades.

No que se refere especificamente ao Ensino Médio, a abordagem da dança proposta pela BNCC aparece no núcleo de criação artística e o enten-

dimento é que se desenvolvam processos criativos e colaborativos com base no interesse dos jovens e na investigação de suas corporalidades, espacialidades, musicalidade etc. A dança aparece como uma ferramenta de trabalho artístico, com potencialidade para trabalhar o autoconhecimento, para trabalhar até mesmo a saúde, uma vez que o conhecimento passa pelo trabalho de corpo.

Nas habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio no âmbito artístico, muitas envolvem proposta corporal, por exemplo:

> (EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
>
> (EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
>
> (EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. (BNCC, 2017, p. 492).

No contexto da BNCC, portanto, a dança é presente e está, como dito anteriormente, em todo o percurso educacional. É também possível organizar seu currículo de acordo com a antropologia da criança e do jovem porque a BNCC não determina um currículo fechado. Além de a BNCC não ser organizada por modalidade de dança, ela nos apresenta conceitos que podem ser trabalhados em todos os anos de diferentes maneiras. Há uma proposta abrangente da linguagem em cada etapa escolar e isso permite ao educador mobilidade. Permite que o educador se atente para seu grupo e possa, a partir do que percebe, propor experiências de dança. Permite que o repertório do professor de dança dialogue com o grupo. O documento da BNCC propõe que a dança feita na escola seja uma dança que pesquise.

3. Pesquisa em dança?

3.1 Como é a dança que pesquisa? (ou, levantando repertório)

> Se o passado fosse a única fonte de referência para identificarmos afinal do que se trata a Pedagogia Waldorf, então bastaria reproduzir os modos culturais pretéritos para termos uma suposta "garantia". Contudo, o passado é passível de cristalização, de força que impede o surgimento do novo. Por isso, seu encontro com a corrente oposta, o futuro, pode se tornar fonte de crises. Aprender a lidar e ler esse encontro no presente é uma grande chave na existência humana (BACH, 2020, p.248).

Como deve ser a dança que acontece na escola. A BNCC deixa um grande espaço de criação, mas também deixa evidente que a pesquisa é um importante modo de fazer dança.

> Em nenhum âmbito se deve observar tanto o "como" e desprezar tanto o "o quê" quanto justamente no ensino e na educação. Não é, em absoluto, importante o "o quê", mas o fato de este surgir em certo "como" dentro do ensino; e não há adversário maior para o professor do que um preparo incompleto, pois este o induz sempre a permanecer no "o quê" ao passo que um preparo completo sempre leva a passar do "o quê" ao "como" (STEINER, 2015, p.38).

Rudolf Laban, artista austro-húngaro (1879-1958), foi um dos protagonistas na pesquisa da dança como linguagem. Isabel Marques afirma que: "Um dos focos principais dos estudos de Laban foi justamente o estudo e vivência do que ele chamou de "leis da dança", que entendo hoje serem os caminhos que constituem a linguagem da dança" (MARQUES, 2010, p.12). Laban entendia que, dominando essas "leis da dança", o ser humano poderia tornar-se livre, harmônico, centrado e criativo (MARQUES, 2010).

Ao articular a ideia de Rudolf Steiner de que o "como" é mais importante do que "o quê", as ferramentas que Rudolf Laban oferece tornam possível reconhecer os elementos da linguagem e, brincando com eles, pesquisar dança. A forma como se brinca é o que determina a "aparência" da dança. Isabel Marques apresenta a ideia de caleidoscópio onde as peças (os elementos da linguagem) que criarão as danças estão dentro do caleidoscópio e, cada vez que o giramos, as peças se articulam de maneiras diferentes (e infinitas), criando formas particulares de dança (MARQUES, 2010).

Quais são essas peças? Quais são os elementos da dança? Reconhecer esses elementos e apropriar-se deles dá ferramentas para posteriormente ser possível vivenciar a proposta de pesquisa fenomenológica no movimento no corpo.

A pesquisadora Isabel Marques aponta um caminho de estudo e leitura de dança, ancorada no trabalho de Rudolf Laban, que parte dos seguin-

tes questionamentos: "quem dança? Onde dança? O que se move ao dançar? Como se move? Enfim, por que se move quem dança? O que move essa dança?" (MARQUES, 2010, p. 106). Essas perguntas são norteadoras para que se consiga entrar no reconhecimento da dança como linguagem artística. Ao buscar investigar essas perguntas, encontramos os elementos da dança.

Ao questionar sobre quem se move, observa-se o intérprete da dança. Isabel Marques diz que se atentando para o intérprete vê-se: biotipo, gênero, idade, etnia, classe, religião, orientação sexual, nacionalidade, entre outras características; quando a pergunta é com quem se move, observam-se as relações entre os intérpretes, do intérprete com o espaço, aproximação, distanciamento, organização coreográfica (MARQUES, 2010). A pergunta onde se move aponta para a abordagem do espaço da dança. É possível observar se a dança é feita em espaços convencionais, como teatros ou nas ruas, por exemplo. Observar ainda dentro deste tópico como são as trajetórias percorridas por quem dança. Os trajetos são em linha reta, em curva? O que essas escolhas revelam sobre a dança que está acontecendo? Como o espaço influencia no corpo do intérprete-criador? A pergunta "o que se move" apresenta uma referência às partes do corpo, as ações que o corpo pode realizar, como saltar, cair, torcer, até mesmo pausar. O frevo, por exemplo, tem qual característica quando pensamos em ação do corpo? Uma dança rica em saltos, que acontece nas ruas, em cortejo; já a pergunta "como se move" aponta para a dinâmica do movimento. O movimento é rápido ou lento? Ele é cheio de tônus ou é leve? Isabel Marques nos diz que o como é o colorir da dança (MARQUES, 2010); a pergunta "por que se move" apresenta as intenções, motivações, questões estéticas do criador. Por fim, Isabel Marques faz mais uma questão: "como todas essas perguntas e possibilidades de resposta se inter-relacionam?" (MARQUES, 2010, p.108).

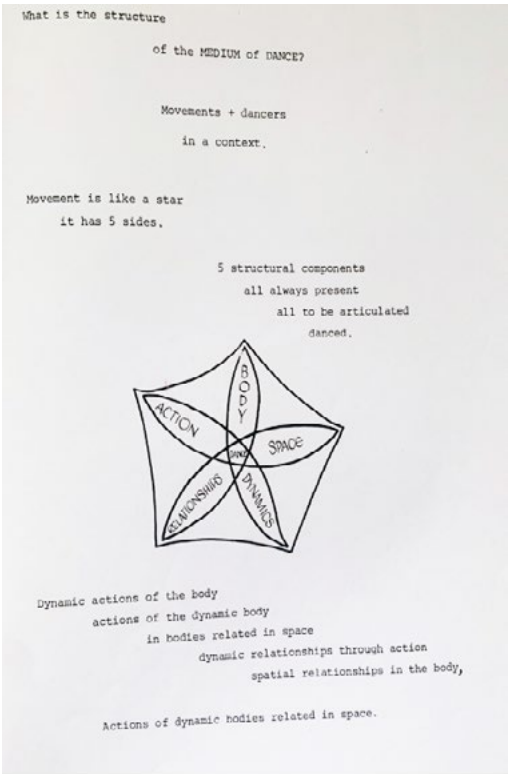
> Em nossas salas de aula, o conhecimento crítico, a descoberta, a problematização e a articulação desses signos e componentes da linguagem da dança fazem com que possamos também traçar relações entre a arte, o ensino e a sociedade a fim de nos tornarmos leitores da dança/mundo (MARQUES, 2010, p.108).

Esta proposição encontra sua base nos estudos de Rudolf Laban. Em seguida, está a digitalização de uma página da apostila chamada *"Dance is a language, isn't it?"*, elaborada no Laban Centre, em Londres, pela pesquisadora Valerie Preston Dunlop. Em forma de estrela de 5 pontas, a dança se mostra como o resultado da articulação de 5 elementos: corpo, espaço, dinâmicas, relações e ação.

Laban ensina que, para viver a proposta da dança que pesquisa, é

preciso saber quais são seus elementos, é preciso ter ferramentas para olhar, reconhecer e fazer dança. É preciso olhar para a dança e sua expressividade e se perguntar como isso acontece, como isso se dá. “Se a dança for uma impressão da música, ela não pode ser expressiva em si mesma” (LABAN apud MARQUES, 2010, p.121). Para Laban, é preciso olhar para a linguagem do movimento em primeiro plano e não submetida a outra linguagem, seja ao texto ou a música. O reconhecimento da expressividade e da importância do movimento, do gesto, é decisivo no reconhecimento de si próprio.

Fig. 1 - Dance is a language, isn’t it?



Fonte: (DUNLOP, 1979, p.8)

> Entender o movimento e suas funções pode [...] ser uma forma de entender as pessoas. Se elas se movem para satisfazer suas necessidades de expressão, então por meio da observação e da análise do movimento podemos discernir essas necessidades e também os objetivos e as intenções do movimento (HODGSON; PRESTON-DUNLOP, 1990, p.17 apud MARQUES, 2010, p.111).

Jonas Bach, pensando o artista e o professor a partir de proposta de Goethe, diz que a imitação é a primeira parte do processo de construção do conhecimento. Nesta tentativa, busca-se a "apreensão de uma linguagem universal". Num segundo momento, a criação se faz presente onde há ainda a imitação da natureza com algo que o artista/professor apreende como seu. Um terceiro momento está na capacidade de o artista expressar "a singularidade única de seu espírito conciliada com a multiplicidade de suas experiências" (BACH, 2020, p.250).

Com isso, aponta-se o fato de a imitação dos passos ser somente um estágio do saber em dança e não contém em si tudo o que a linguagem abarca. Isabel Marques diz que a dança como linguagem artística tem um potencial transformador e que perdemos a relação com esse potencial da arte, quando, em vez de compartilhar arte produzida socialmente e articuladora do fazer/fruir/contextualizar (trinômio elaborado por Ana Mae Barbosa) –, levamos os alunos a reproduzir (MARQUES, 2012, p.33).

3.2 O jovem e a dança no mesmo espaço

O momento é a chegada do corpo astral. O jovem que inicia a perceber seu sentir, a encontrar o que é próprio, olha para o mundo em busca de verdade. O mundo lhe causa impressões, sensações. O mundo se transfora dentro do corpo e torna-se particular, único.

> À impressão sensorial junta-se de início o sentimento. Uma sensação dá ao homem prazer, outra desprazer. Trata-se de emoções de sua vida interior, anímica. Em seus sentimentos o homem acrescenta um segundo mundo àquele que o influencia de fora; e a isso vem agregar-se ainda um terceiro: a vontade, mediante a qual o homem reage ao mundo exterior, imprimindo assim a esse mundo exterior seu ser interior. Em seus atos volitivos, a alma do homem como que jorra para o exterior. Os atos do homem diferem dos fenômenos da natureza externa por serem portadores de sua vida interior. Assim sendo, é a alma que se contrapõe ao mundo exterior como o elemento próprio do homem. Este recebe os estímulos do mundo exterior; porém constrói, de acordo com esses estímulos, um mundo próprio. A corporalidade torna-se o alicerce do anímico (STEINER, 2004, p. 31).

Enfatizo as palavras de Steiner: a corporalidade torna-se o alicerce do anímico. Corporalidade esta que também é alicerce para a linguagem da dança. Corporalidade que é trabalhada, sensibilizada na dança. Diante do jovem que anseia por estar no mundo, por encontrar a verdade, a dança oferece

corpo em movimento no espaço. “O autoconhecimento, a percepção e as relações dos intérpretes e dos alunos de dança com/em seus corpos são uma forma de se conectarem consigo mesmos e de ressignificarem as próprias aulas de dança” (MARQUES, 2010, p. 206).

Estar no mundo e estar em si, ao mesmo tempo, conhecendo seu próprio centro e com o objetivo de mover o espaço. A relação dança/corpo/espaço é contínua e possibilita o pulsar entre dentro do corpo (sensações) e fora no espaço (mundo verdadeiro que se move com nosso impulso), um binômio tão evidente na vida do jovem. Como dito, o jovem tem desejo/necessidade de estar junto e, ao mesmo tempo, seguindo o próprio caminho, as próprias ideias. Fazendo uma metáfora, poderia dizer: o jovem tem necessidade de dançar junto e com consciência de seu próprio corpo.

A dança, em sua maioria, acontece em grupo. Quem dança ocupa o mesmo espaço (palco), ao mesmo tempo. Dançar junto requer atenção para além de si, requer atenção no outro, no espaço, no som, no tempo. Mesmo com o intenso trabalho interno que se faz ao dançar, quando nos colocamos em relação na dança, olhamos para o outro, dançamos em comunhão. A dança, esse discurso sem palavras, promove a escuta de si e do outro.

Retomando o que diz Lievegoed (2019), o anseio por vivências de experiências transcendentais, suprassensoriais chama o jovem. A dança tem o corpo como suporte, acontece no corpo e depende do corpo. Na experiência de dançar, movem-se sensações, que também têm no corpo seu alicerce. A vivência do palco, a apresentação cênica tem um caráter transformador e pode ela mesma ser entendida como ritual. “Importa é que, através de meios seguros, a sensibilidade seja colocada num estado de percepção mais aprofundada e mais apurada, é esse o objetivo da magia e dos ritos, dos quais o teatro é apenas um reflexo” (ARTAUD, 2006, p.104). Veja, Artaud fala que o artista cênico deve estar num estado de percepção apurado e que é isso também que se conquista com os rituais. A dança move exatamente esse lugar da percepção. Jonas Bach, eu seu livro *Ateliê da metamorfose da alma*, usa o fazer artístico como metáfora para o desenvolvimento humano. Poeticamente, ele afirma:

> Na vida terra,
> Na peça si-mesma,
> A alma precisa
> Assistir,
> expressar,
> conduzir e
> escrever seu ser. (BACH, 2021, p.38)

A vida é uma almateatro,
Uma almapalco,
Uma almabastidor,
Uma almamistério.

Tudo isso junto forma
a almaenredo (BACH, 2021, p.43).

A dança, quando trabalhada em sua potência física e sensível, dá tempo e espaço para olharmos para nós mesmos ao lado de nossos parceiros. É um trabalho individual e coletivo simultaneamente assim como material e transcendente. Atua no corpo físico e nas sensações, no corpo astral. Como dito no documento da BNCC, "a dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicadas no movimento dançado" (BNCC, 2017, p.195). Essa definição dialoga com o desenvolvimento antropológico do jovem segundo a antroposofia. Os processos cognitivos permitem-nos ver/estar no mundo verdadeiro e essas experiências nos despertam sensações.

Além disso, a dança nos coloca de frente com o humano. Quando se aprecia um colega dançar, quando se aprecia uma obra de dança, olha-se diretamente para o ser humano. Desenvolver esse olhar ao humano, desenvolver ferramentas objetivas para olhar para o humano que se move pode conectar as pessoas. Aprender a ler o movimento é como aprender a ouvir. Mais uma vez, como diz Paulo Freire (apud MARQUES, 2010, p.30), "Ler não é passar por cima das palavras". Prestar atenção em um colega é testemunhar aquele movimento, é oferecer companhia. Aprender a se expor para ser visto é também um ato de coragem e generosidade. Colocar o próprio movimento a serviço da arte é generoso.

> As leituras de dança/arte, para que sejam singulares, devem revestir de sentido seus signos e componentes. Revestir de sentidos os elementos da linguagem da dança nos abre para múltiplas leituras dessa arte em suas interfaces com o mundo: abre-nos possibilidade de educar e de sermos educados. (MARQUES, 2010, p. 52).

4. Pedagogia Waldorf como palco para o jovem dançar

4.1 Ensaio de palco

Até aqui, foram articuladas pontes para que valesse a pena o en-

contro da linguagem da dança com o jovem no contexto escolar. A partir do entendimento de alguns pontos da BNCC com o que Steiner levanta do terceiro setênio no contexto da educação, parece que um jovem pode trabalhar aspectos preciosos de si dançando. Agora, a pergunta: como se dá esse encontro? Mais uma vez, enfatiza-se a ideia de que o "como" é o lugar onde o professor deve se apoiar. Do ponto de vista da pedagogia Waldorf, faz sentido olhar para a dança e perguntar como ela pode trabalhar o ser humano de maneira integral. Como a dança pode considerar em sua prática o entendimento de ser humano (o jovem em específico) que Steiner nos apresenta. Faz sentido perguntar (ou determinar) que a dança deva ser uma específica? Essa redução da dança a uma modalidade, como já dito anteriormente, está mais alinhada com uma visão materialista e de utilidade (dança para festas, dança como um produto, por exemplo), do que com a potência que uma prática reflexiva da dança pode despertar no jovem.

4.2 Olhar a realidade do corpo

Sou um guardador de rebanhos,
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés.
E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.
(PESSOA, 2005, p. 34).

O corpo é o meio para estar no mundo e é também o meio para fazer arte da dança. Na pedagogia Waldorf, apoiado em Goethe, Steiner traz a necessidade de o caminho pedagógico ser um caminho baseado na realidade. A

forma de estar nessa realidade é, então, com o corpo atento, permeável.

> Goethe não foge da realidade a fim de realizar em si um mundo de pensamentos abstratos que nada tem 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 (STEINER, 2012a, p.17).

Colocar-se diante do indivíduo é exatamente o que acontece quando vemos dança porque a dança é feita no corpo do ser humano. "A observação fenomenológica de Goethe é a metodologia de pesquisa que Steiner indica como procedimento de pesquisa para a antroposofia." (ECKSCHMIDT, 2021, p.54). Olhar para o corpo em movimento como fenômeno e atentar-se ao que de fato se vê, para além de interpretações. O caminho proposto por Steiner, ancorado em Goethe, dialoga diretamente com a dança, essa linguagem artística feita no corpo que dança e compartilhada com o público visualmente.

Na aula de dança, tem-se a chance de passar tempo olhando uns para os outros. A apreciação é parte do aprendizado das aulas de arte. Este é o ponto em que se vislumbra a possibilidade de um encontro sólido da proposta de Rudolf Steiner e Goethe com a abordagem da dança de Rudolf Laban. Os estudos coreológicos desenvolvidos por Laban são ferramentas para a leitura do corpo em movimento e podem auxiliar no caminho fenomenológico de pesquisa que Steiner aponta no que diz respeito ao olhar para o jovem que dança.

> A educadora e o educador, principalmente na Pedagogia Waldorf, deveriam conter a postura fenomenológica, para poder construir caminhos de observação que possam rever, ressignificar e recriar práticas docentes que respondam as necessidades e aos anseios essenciais do ser humano (ECKSCHMIDT, 2021, p.67).

O que se aponta como possibilidade é que o conhecimento do corpo em movimento e sua expressividade, que a abordagem Labaniana da dança promove, dialoga e serve à postura fenomenológica que Steiner aponta como importante ao educador.

Com isso, é preciso cuidar, como dito anteriormente, de como a dança acontece para que ela seja coerente com a pedagogia Waldorf e com a potência que essa linguagem artística tem diante dos desafios que o jovem no ensino médio enfrenta. É preciso avançar no entendimento e nas práticas de dança. É preciso entender que a dança não se limita à reprodução de pas-

sos, ou ainda em danças para as festas, danças focadas no produto final, mas que sim, é uma linguagem criativa da arte do corpo em movimento e que há um caminho de pesquisa desta linguagem que pode ser traçado dentro da pedagogia Waldorf.

5. Pesquisa fenomenológica em movimento: a pedagogia Waldorf como palco para o jovem dançar

> Tornar a educação uma arte em si é o que efetiva a alma da educação. Isso não é teoria, especulação abstrata, mas acontecimento no encontro educacional. (BACH, 2021, p. 254)

5.1 Finalmente a dança do jovem no contexto da pedagogia Waldorf

Há um caminho estruturado da pesquisa fenomenológica. Proponho um exercício de imaginação em que vislumbro a dança no percurso fenomenológico goetheano. Importante dizer que os nomes dos passos, como os apresento, foram encontrados em um artigo de Hoffmann, de 1998.

O passo "terra", que aparece como primeiro no processo da fenomenologia goetheana, apoia-se na possibilidade de perceber o mundo.

> Olhar como se fosse a primeira vez. Focar a atenção em detalhes de cada gesto, da expressão da criança, como se fosse a primeira vez que a estivesse vendo. Esquecer, mesmo que momentaneamente, tudo o que já se sabe, ou acredita saber. Um segundo aspecto fundamental é a escolha das palavras. O esforço, neste passo, é escolher palavras descritivas (ECKSCHMIDT, 2021, p.83).

Rudolf Laban buscou objetivar a forma de olhar para o corpo em movimento. Ele criou um sistema que possibilitou dar vocabulário para a descrição do movimento (como vimos anteriormente). Isso contribui para o educador encontrar um lugar objetivo de apreciação de dança, além de promover o olhar apreciativo no estudante em si. Além do olhar apurado do educador, simultaneamente, quem dança, enquanto dança, também aprimora seus sentidos. Conectando isso ao jovem no terceiro setênio, como dito anteriormente, é preciso que o jovem se vincule ao mundo. Os sentidos são um caminho de conexão e a dança, por ser do corpo, possibilita que o jovem olhe e dance para se comunicar com um ser humano além de si mesmo.

O passo "água" aparece em segundo lugar e se dedica à observação das inter-relações internas e externas com outros fenômenos e com o processo temporal. O que se sugere é a percepção dos estágios intermediários no desenvolvimento da relação entre os fenômenos, ou seja, a percepção do movimento de conexão.

Numa dança, o que conecta uma forma a outra é o movimento. A

dança se dá entre as "poses" no corpo do bailarino. Além disso, há diversas relações que aparecem dos bailarinos entre si, dos bailarinos com a música (quando há), dos bailarinos com o espaço e todas as outras mídias envolvidas no trabalho. A aula de dança dentro do contexto da pedagogia Waldorf sendo trabalhada com a proposta fenomenológica de Goethe deve buscar o movimento conector (e formador) das formas, das pessoas, dos espaços, das relações.

O passo "ar"**,** como terceiro, envolve agora mais o observador em si, que consegue, por seu olhar já estruturado, apontar significados no gesto. O gesto não é meramente um movimento, ao contrário, são ações por onde um significado se expressa. (HOFFMANN, 1998).

> As palavras agora estão à disposição de um encontro entre fenômeno e observador, o que possibilita usarmos uma linguagem mais simbólica, poética até. Mas não é um exercício de forçar uma descrição poética sem destino. Ela tem um lastro firme e seguro de observação. Assim, a palavra expressa a inteireza do observador e do fenômeno em conjunto, fluindo no processo de forma viva, que não pode ser restrita a um modelo dogmático e único (ECKSCHMIDT, 2021, p. 90).

Nesse sentido, a dança pode contribuir exatamente com a contemplação do outro, com o encontro. É uma arte compartilhada visualmente. Um jovem (ou um educador) com o corpo permeável, atento (conquistados nos passos anteriores) pode conseguir contemplar o outro (e também a si próprio) de maneira profunda encontrando sentido nessa arte e conseguindo perceber a narrativa, a mensagem do mover.

Por fim, o quarto passo, chamado "fogo", dá-se como resultado do percurso. A criação é parte da linguagem das artes e a dança faz parte desse universo. Na dança, a criação passa pelo corpo, pela experiência. A dança que se propõe investigativa dá espaço para essa vivência e tem potência para seguir esse caminho fenomenológico proposto por Goethe e por Steiner. Tornar o corpo intuitivo. "O quarto e último passo representa a profunda essência dos gestos significando outro modo de observar, um modo intuitivo." (HOFFMANN, 1998, p.135)[5]. Considerando que a dança se dá no ser humano em ação no espaço, o jovem tem a oportunidade de viver o processo de conhecimento e transformação que esse caminho de pesquisa proporciona em si, em seu próprio ser se conectando, simultaneamente ao outro (que dança

5. *This Fourth and last stage represents the further distillation of these gesture by means of another form of observation – an intuitive mode.*

junto) e ao espaço – mundo que ele constrói ou pelo menos interfere com sua dança por meio desta proposta de pesquisa fenomenológica guiada pelo educador.

Considerações finais (ou – o BIS)

O jovem vive um corpo que estranha as sensações que tem, que quer se encontrar no outro, que quer ir para o mundo. Perceber esses eventos como parte do desenvolvimento antropológico do jovem permite ao educador ter olhos atentos, ter práticas que buscam um ser saudável, criativo, inteligente emocionalmente.

Perceber, por meio de documentos oficiais, a pertinência da dança no contexto escolar reforça a ideia de que é preciso lutar por esse espaço. Digo isso exatamente pela constatação de que essa linguagem artística não é uma realidade estabelecida nas escolas em geral, tampouco nas escolas Waldorf. A dança pode contribuir com o ser humano no contexto escolar. A dança, tratada como arte, tem força para sensibilizar o jovem e o conectar a seus pares.

Há um caminho a ser trilhado para que esse trabalho se torne experiência nas escolas Waldorf. Aqui há uma seta para uma possibilidade de olhar sensível e potente de pesquisa do dançar que precisa viver nos corpos de educadores e dos jovens para se transformar a cada dia, para se desafiar, para se desmoronar e para se erguer para a "eterna novidade do mundo" (PESSOA, 2005).

A arte da dança acontece no corpo. Para que exista o desenvolvimento desta arte, o trabalho é em si, naquele que dança. Esta premissa ganha ainda mais importância e luz quando olhamos para a afirmação de Rudolf Steiner de que toda educação é autoeducação. Na dança, não há a possibilidade de uma terceira pessoa corrigir algo. O educador pode apontar caminhos, mas nunca faz pelo estudante. Na dança, isso não é uma possibilidade. O bailarino, o ser humano, é insubstituível. Trocar um bailarino significa mudar a obra, inevitavelmente. É olhando para esta preciosidade que a dança proporciona que seu fazer na escola pode ser primoroso: promove autoconhecimento (a dança estuda o próprio corpo) senso estético (a dança é linguagem artística) e saúde (não somente pelo estudo do corpo, mas pelo aprendizado de sua expressividade).

Escrevo este artigo com o profundo desejo que a escola se abra para a dança e possa promover esse encontro salutar com os jovens, proporcionando espaço para que sejam íntegros em suas crises e alegrias. Olhar o corpo de um jovem dançando e se deter sobre essa experiência torna o educador cúmplice do processo de desenvolvimento íntimo e explosivo do ser

humano que borbulha sentir e busca a verdade. Como educadores, podemos dar aos jovens a chance de dançar (e descobrira si), tendo-nos como plateia firme, verdadeira e amorosa. Assim, a autoeducação pode acontecer. A pedagogia Waldorf tem grande estrutura para ser esse palco para o jovem dançar.

Referências

ARTAUD, A. *O teatro e seu duplo*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BACH, J. *Ateliê da Metamorfose da Alma*. Curitiba: Lohengrin, 2021.

BACH, J. *Fenomenologia de Goethe e educação*: a filosofia da educação de Steiner. Curitiba: Lohengrin, 2019.

BACH, J. Pedagogia Waldorf ou pedagogia Mc Donald's?, *Revista Jataí*, v.2, São Paulo, p.247-254, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

DUNLOP, V. *Dance is a language isn't it?.* London: Laban Centre for Movement and Dance, 1979.

ECKSCHMIDT, S. *Um caminho de observação fenomenológica:* gestos e narrativas do brincar na educação infantil. 2021. Tese (Doutorado em educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

GARDIN. Nilo E. Quadrimembração: as quatro organizações que constituem o ser humano de acordo com a antroposofia. *Arte Médica Ampliada*, vol. 35, n. 3, julho/agosto/setembro de 2015. Disponível em: http://abmanacional.com.br/wp-content/uploads/2018/10/35-3-Quadrimembração.pdf. Acesso em: 20 ago.2023.

HOFFMANN, N. *The Unity of Science and* art: Goethean Phenomenology as a new ecological discipline. Goethe's way of Science: a phenomenology of nature edited by David Seamon, Arthur Zajonc. New York: Library of Congress Cataloging–In Publication Data, 1998.

LIEVEGOED, B. *Desvendando o crescimento*: as fases evolutivas da infância e da adolescência. 6.ed. São Paulo: Antroposófica, 2019.

MARQUES, I. *Linguagem da dança*: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, I; BRAZIL, F. *Arte em Questões.* São Paulo: Digitexto, 2012.

PESSOA, F. *Poesia completa de Alberto Caeiro*. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

STEINER, R. *A educação prática do pensamento:* aprender a pensar com base na realidade. 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

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

STEINER, R. *Educação na puberdade*: o ensino criativo. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STEINER, R. *O conhecimento do ser humano e a estruturação do ensino*: oito palestras para professores da Escola Waldorf Livre de Stuttgart, de 12 a 19 de junho de 1921. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: FEWB Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2019.

STEINER, R. *Os doze sentidos e os sete processos vitais*: conferência proferia em Dornach (Suíça), em 12 de agosto de 1916. 4.ed. São Paulo: Antroposófica, 2012b.

STEINER, R. *Teosofia:* Introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.

Sites consultados:

Antropologia. Departamento de Antropologia FFLCH, 2022. Disponível em: https://antropologia.fflch.usp.br/antropologia. Acesso em: 17/08/2022.

El país, Brasil "Sexting" entre adolescentes, uma prática que acontece cada vez mais cedo. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/09/actualidad/1520582602_813226.amp.html. Acesso em: 17/08/2022.

Federação das Escolas Waldorf no Brasil. As escolas Waldorf e a BNCC. Base Nacional Comum Curricular. 2021. Disponível em: https://fewb.org.br/OFICIAL_Documento_BNCC_PW.pdf. Acesso em: 17/08/2022.

ARTIGOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM FLUXO CONTÍNUO

PRÁTICA: A RESPONSABILIDADE DE EVOCAR SENTIDO

Ana Biglione[1]

1. Master of Arts em Filosofia da Inovação Social - Prática Social Reflexiva, pela Alanus University (Alemanha) e bacharel em Administração de Empresas pela FGV. Docente da Pós-graduação em Facilitação de Processos pela FRS, atua como consultora e facilitadora de processos de desenvolvimento e aprendizagem com indivíduos e organizações da sociedade civil.

RESUMO

O artigo trata da compreensão sobre o significado de prática, entendida não apenas como atuação profissional, mas como expressão daquilo que um indivíduo, simultaneamente, faz e constrói no mundo. Aborda a importância da compreensão e da existência de uma prática, tanto em termos individuais – em relação à valorização da singularidade de cada pessoa, como a respeito da interdependência com seu contexto, ou seja, sua reverberação para a sociedade como um todo. Além de apresentar a ideia de prática, discute-se a relação entre o desenvolvimento de uma prática, que pressupõe reflexão e tomada de consciência, na relação com a responsabilidade do ser humano e com uma compreensão mais ampla e profunda do contexto com o qual está vinculado. A partir da observação espontânea de um exemplo familiar da autora e da articulação com referências bibliográficas relevantes para a compreensão do tema, destrincham-se os aspectos subjacentes dos quais se constitui uma prática. Amparadas no pensamento de Paulo Freire, Allan Kaplan, Micheal Meade e Rudolf Steiner, tecem-se as contribuições deste estudo, que apontam para a compreensão de que a escolha por desenvolver uma prática reflexiva constrói humanidade, que somente será humanidade se servir a algo maior que a si própria, ou seja, à constituição integrada do todo, que reconhece a importância e a relação intrínseca com tudo que há.

Palavras-chave: prática reflexiva; consciência; responsabilidade; humanidade; ativismo.

ABSTRACT

The article deals with comprehending the meaning of practice, understood not only as a professional performance, but as an expression of what an individual simultaneously does and builds in the world. It addresses the importance of understanding the existence of a practice, both in individual terms – in relation to valuing each person's uniqueness, and in terms of interdependence with their context, that is, their reverberation for society as a whole. In addition to presenting an idea of practice, it discusses the relationship between the development of a practice, which considers reflection and awareness, in relation to the responsibility of human beings and a broader and deeper understanding of the context with which they are linked. From the observation of a family relationship example of the author, and the articulation with relevant bibliographical references for the understanding of the theme, the underlying aspects of what constitutes a practice are unraveled. Supported by the thinking of Paulo Freire, Allan Kaplan, Micheal Meade and Rudolf Steiner, it articulates the contributions of this study, which point to the understanding that the choice to develop a reflective practice builds humanity, that will only be humanity if it serves to something greater than to itself, that is, to the integrated constitution of the whole, which recognizes the importance and intrinsic relationship with everything that exists.

Keywords: reflective practice; consciousness; responsibility; humanity; activism.

Que a beleza do que você ama seja o que você faz.
(Rumi)

Um ser livre é aquele que pode querer o que considera ser certo.
(Rudolf Steiner)

¡Alah!

Fixada naquele movimento, que jamais poderia ter sido previsto, grito "¡Oléééé!", que faz coro com outras vozes e palmas das demais pessoas da plateia, inebriadas de beleza como eu. No Flamenco, quando uma bailaora faz um passo de maestria inigualável, os espectadores o celebram em alto e bom som… É um pequeno rito que honra e reconhece aquela realização artística, única e incontrolável, e que, ao ser aclamada, a transforma em uma conquista de todos que a testemunham.

Um certo dia, a bailarina desta cena, minha irmã, me contou que "olé" vem de "Alah", Deus. Imediatamente, a imagem de que o divino se expressa no mundo através de nós, de que somos capazes de tocar em algo sublime a partir de nosso praticar, nunca mais me deixou.

Esculpir na luz

A maioria de nós, viventes da sociedade contemporânea, nos acostumamos a olhar para o que fazemos de maneira simplista, como uma obrigação ou um sem-fim de tarefas que devem ser cumpridas.

É comum que se compreenda o fazer profissional, trabalho ou ofício, apenas como meio para ganhar dinheiro ou como um jeito de "levar a vida", sem realmente prestar atenção ou refletir muito profundamente sobre o modo, as consequências, a relevância ou o sentido do que se faz.

Esta maneira predominante de olhar é forjada pelo modelo socioeconômico ao qual pertencemos e, na maioria das vezes, nos é inconsciente. Tal como Rosa (2019), sociólogo alemão, quando falamos em modernidade, sociedade moderna ou contemporaneidade, estamos nos referindo à combinação de crescimento econômico, inovação tecnológica e aceleração do tempo, que formou a visão de progresso e desenvolvimento que nos trouxe até aqui.

Imersos nela, adormecemos para diversos aspectos da nossa humanidade, do que significa ser humano. Deixamos de reconhecer o lugar único – e sagrado – que cada um de nós ocupa no mundo, e acabamos por reduzir nossa compreensão sobre de que realmente se trata nossa ação (e não-ação) no mundo.

> Não tem como não ter uma poética, não importa o que você faça: encanador, padeiro, professor, você faz isso na consciência de fazer ou de não fazer seu mundo, você tem uma poética: você chega para atuar no mundo como um paletó de molde industrial ou você esculpe na luz (PRIMA, 2007, p. 103, *tradução nossa*).

Do mesmo modo que carrego comigo a imagem de "Alah", carrego a memória da minha irmã apreciando, vivendo o flamenco como parte de sua existência. Olho para minha irmã, sua personalidade e presença, e não consigo a imaginar sendo outra coisa – ao menos não agora – que a bailarina e mestre flamenca que é. Fica evidente que dançar flamenco para minha irmã não é algo que ela faz apenas para se sustentar, ainda que o faça também para isso. Não é apenas sua profissão, ainda que também o seja. Cada momento, seja ele de ensaio, aula, preparo ou espetáculo, é uma arte. Com mais de 30 anos de profissão, nunca a vi atuar sem frio na barriga ou algum frisson. Dançar flamenco é sua maneira de se entregar à vida. É o palco onde ela pode expressar quem é. E esculpir.

Eu-Prâksis

Do grego antigo *prâksis*, a palavra "prática", que aqui no Brasil, quase cheira a mofo, significa ação, conduta, e está embrenhada na compreensão de que o nosso fazer é nosso ofício – do latim *officicium*, senso de dever.
Allan Kaplan, filósofo, escritor e ativista sul-africano, provoca-nos ao afirmar que uma prática é "composta integralmente de quem somos, ainda que a diferenciemos de nós mesmos, já que é algo que fazemos" (informação verbal[1]). Diz respeito à nossa maneira de nos relacionarmos com o mundo e está extremamente imbricada com nosso ser nesse mundo.

Abarcando as mais diversas esferas, ainda que possa tomar uma conotação profissional, é mais ampla do que isso. Podemos olhar para a prática como a expressão daquilo que um indivíduo traz para o mundo – sua presença singular no mundo, e talvez também como a maneira pela qual algo do mundo se revele e se expresse através de quem aquela pessoa é, ou seja, ela diz da reciprocidade inerente entre indivíduo e mundo.

Mas ainda que a reciprocidade seja inerente, sua construção não é esvaziada de intenção, pelo contrário. Dar vida a uma prática pede um ato intencional; significa criar alguma consciência crítica sobre o fazer, manter acordada a capacidade reflexiva por meio da qual nós, seres humanos, parti-

1. Notas sobre prática, de conversa de preparo do Programa Artistas do Invisível, em São Paulo, 2017, por Allan Kaplan.

cipamos intencionalmente da realidade, do mundo à nossa volta.

Ações, por si só, não são necessariamente ou espontaneamente práticas. É necessário elevar ações e atividades a uma relação consciente entre praticante e mundo: uma prática é capaz de e advém de reflexão, crítica e conexão com o contexto em que atua (BIGLIONE, 2017). É ação-reflexiva-viva-contextualizada.

Paulo Freire afirma que "a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica" (FREIRE, 2013, p. 73). Ele defendia a ideia de *práxis* como atividade prática conscientemente orientada e processualmente crítica por meio da qual o ser humano cria e conforma a realidade e a si mesmo. Para ele, é inerente à práxis uma redução da alienação e da desconexão, assim como o exercício de praticar, como consequência, constrói pessoas sempre mais humanas – o que corrobora para a existência de uma sociedade verdadeiramente humana.

Importante frisar aqui que uma sociedade verdadeiramente humana, ao contrário do que possa soar, é uma sociedade paradoxalmente oposta à ideia de uma sociedade antropocêntrica. Tal como o filósofo e pedagogo Marcelo da Veiga (1994) descreve sobre a ideia de individualismo ético, presente na obra de Rudolf Steiner, o ser humano que pratica o faz a partir de suas intuições conscientes e está em linha com os impulsos próprios da ordem do universo. A mensagem presente em Freire e Steiner talvez seja a de que nossa verdadeira humanidade nos coloca a serviço da vida do todo, de humanos e não-humanos, a serviço do constante desabrochar e evoluir da natureza e do universo, do qual o ser humano é parte inexorável.

Praticar é, neste sentido, esta atividade singular à humanidade, que nos conecta ao mundo e nos revela como seres éticos, políticos e cocriadores da realidade que nos cerca. Não podemos esperar de outro ser vivo que seja consequente com seus atos, e não podemos deixar de esperar do ser humano que o seja.

Criação de sentido: uma responsabilidade

Nesses tantos anos de trajetória, minha irmã sempre se aprofundou no flamenco. Busca referências, vai conhecendo o trabalho de bailaores da Espanha, Argentina e outros cantos e encontra neles o que aprender, o que admirar. Não só dança e produz, como frequenta espetáculos, traz gente para dar cursos no Brasil, viaja para estudar sempre que pode. A música, a história e a arte flamenca são parte de sua vida, do que aprecia, admira e respeita; ela respira esse universo com dedicação e amor. Há um interesse genuíno dela sobre isso.

É claro que, em uma sociedade como a nossa, há um aspecto quase idílico na ideia de que há a possibilidade de irmos profissionalmente ao encontro daquilo que nos interessa, que nos faz sentido e, até mesmo, dá prazer. Na mesma medida em que isso pode soar como privilégio de poucos, é justamente a crença de que essa possibilidade não existe (ou não é factível), que mantém as coisas funcionando tal como são, e, inclusive, alimenta o paradigma atual, tão repleto de contradições. Tricia Hersey, teóloga, artista e ativista do movimento negro e do descanso, afirma que: «A cultura do trabalho desenfreado se normalizou, levando nossos corpos à beira da destruição. [...] Somos elogiados e recompensados por ignorar a necessidade de descanso, cuidado e reparo do nosso corpo» (HERSEY, 2022, p. 57, *tradução nossa*). Da mesma forma, a ausência de sentido no fazer profissional tornou-se algo tão comum, tão padrão, que a busca por sentido, interesse genuíno e prazer no que se faz é um ato de resistência rumo a um outro paradigma de sociedade.

A vida de uma bailarina de flamenco (no Brasil e na maior parte do mundo) não é exatamente fácil financeiramente, dentre outros tantos desafios. Neste sentido, a escolha de ser bailarina talvez não seja confortável, ainda que, no caso da minha irmã, lhe seja muito prazeroso e coerente com quem é, com suas habilidades e interesses. Há um equilíbrio muito tênue entre escolhermos nossas ações guiadas exclusivamente pelo que nos possibilita uma "boa vida", uma vida financeiramente confortável (ou viável), e a responsabilidade de cada um em construir um fazer verdadeiro e com sentido – para si e para o mundo.

É necessário enxergar pelo avesso e perceber que o mundo em que o fazer é apenas um meio para sobrevivência é um mundo apequenado e reinado pela desigualdade; seus impactos são profundos. Ao não irmos em busca de sentido existencial, mas apenas de sustento e conforto, nos desconectamos não só do nosso interesse e da nossa liberdade, mas também do nosso compromisso para com o outro, para com o mundo.

A compreensão do fazer como uma mera obrigação para se conseguir sustento gera uma relação utilitarista com o fazer, o que, quase que inevitavelmente, justifica e "isenta" também a responsabilidade de prestar atenção, refletir e estar consciente sobre suas consequências, aquilo que gera ao mundo, a realidade que é criada a partir dele. Estamos acostumados a separar o aspecto profissional dos demais e agimos como se as escolhas (profissionais) não fossem propriamente nossas, como se estivéssemos presos a um sistema e sendo apenas vítimas dele. Trabalhos desumanos ou com fins absolutamente prejudiciais ao nosso planeta se tornam justificáveis, aceitáveis.

É claro que há vítimas reais deste sistema e, em certa medida, todos o somos, mas o ponto é como sair dessa engrenagem tanto individual, como coletivamente. Em boa parte das situações, vive-se algo semelhante ao que

Bárbara Christian, escritora e pesquisadora de estudos afro-americanos, nomeia como *crime da inocência*[2]: o ato de nos isentarmos de um conhecimento ou realidade para não termos de abrir mão dos privilégios que teríamos que deixar para trás se o fizéssemos (CHRISTIAN, 2001, *tradução nossa*). Vivemos uma abstenção da responsabilidade pelo que escolhemos como atuação.

Esta ideia de que nos isentarmos é crime devolve o compromisso que cada indivíduo tem na co-construção da realidade, não apenas superficialmente, mas de modo corajoso e crítico.

Não se resumem apenas a este ponto as grandes questões da humanidade atualmente. Sabe-se que existem desafios de outra ordem para a construção de uma sociedade equitativa e saudável para todos. No entanto, parece-nos que negligenciar ou recusar assumir responsabilidade pelas próprias práticas impede que esta construção aconteça. Sem uma prática, "é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (FREIRE, 2013, p.38). Perpetuamos o *status quo* ao nos eximirmos e damos vida ao mundo que se torna opressor para todos, em proporções desastrosamente desiguais.

Steiner, por outro – ou talvez pelo mesmo lado –, afirma que "a ação do ser humano, iluminada por sabedoria e aquecida por amor, concretiza o sentido do mundo" (STEINER, 1906, p.205). Ou seja, quando nos perdemos da construção de sentido, perdemo-nos da possibilidade de estar a serviço do mundo, e a vida parece esvaziada. Distanciamo-nos da nossa própria vocação – do latim *vocare*, chamado. Já não ouvimos as necessidades do mundo, nem o chamado único que ele faz a cada um de nós.

O resultado disso, no âmbito individual, é psicológico: depressão, ansiedade e outras questões de saúde mental. Mas, talvez ainda mais grave que adoecer, seja a possibilidade mais comum: a de agir no automático, "tocando a vida", sem realmente estar presente a ela, servindo-a e desfrutando dela com integridade e maravilhamento. No âmbito coletivo, os efeitos são igualmente desastrosos e dispensam maiores detalhamentos: a crise socioambiental e cultural é evidente.

Michael Meade (2022), filósofo junguiano, acrescenta uma nova camada ao afirmar que a vida não se trata apenas de cuidar de nós mesmos e sobreviver como indivíduo e espécie, mas sim de aprender sobre como estar a serviço da criação contínua do mundo do qual somos parte. Ir em busca de

2. Para Christian (2001), o crime da inocência é um conceito que desenvolveu em um de seus ensaios, sobre o ato criminoso que praticamos com nossa isenção em situações em que o (des)conhecimento traz consigo dilemas éticos que exigem que as pessoas "tomem medidas diretas que possam perturbar seu senso de si mesmas e/ou daqueles a quem estão relacionadas" (tradução nossa).

refletir e questionar nosso fazer com alguma consciência crítica é um caminho de libertação do paradigma atual e de nossas próprias crenças limitantes, e, também, de resgate, que nos reconecta ao pulsar do mundo. É o que permite que nossos ofícios sejam celebrações à vida, à existência sagrada de tudo que vive. Que sejam sacro-ofícios, trabalhos sagrados.

Assumir essa responsabilidade, a meu ver uma atitude já não opcional, deve ser igualmente proporcional aos privilégios que usufruímos: quanto mais privilégios uma pessoa tiver, maior sua responsabilidade em refletir e se engajar nessa construção, e também em tornar esse caminho possível não apenas para si mesma, mas para todas as demais à sua volta.

Aspectos constituidores de uma prática para além do tecnicismo

> Quando uma pessoa reflete-na-ação, torna-se uma pesquisadora no contexto da prática. Ela não depende de categorias de teoria e técnica pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria em cada caso único. [...] Ela não separa o pensar do fazer, [...] sua experimentação é um tipo de ação, a implementação é construída por entre sua investigação. Assim, a reflexão-na-ação pode prosseguir, mesmo em situações de incerteza ou singularidade, porque não está vinculada às dicotomias da racionalidade técnica (SCHON, 2016, p. 22, *tradução nossa*).

Na lógica em que a atuação é uma mera execução de tarefas, qualquer um pode fazer qualquer coisa, desde que tenha competência (SCHON, 2016). Subjacente a essa ideia está a de que os seres humanos são facilmente substituíveis (inclusive por máquinas ou inteligências artificiais). Ao se tratar de uma prática, no entanto, o indivíduo ocupa um lugar central e insubstituível. Ainda que imbuída das mesmas referências, uma prática se diferencia pela essência daquele que a traz para o mundo. Ainda que eu e você trabalhemos com a mesma abordagem, nossa prática nunca será a mesma.

Atuar a partir de práticas reconhece a singularidade tanto de cada situação quanto de cada indivíduo. Meade, por exemplo, afirma que cada indivíduo tem uma alma que é única. Ele relaciona o fato de que cada qual tem seu afã na vida, com dons específicos para ofertar ao mundo, sem os quais o mundo não poderá atravessar sua crise atual (MEADE, 2022). Não somos números, recursos ou cargos. Não estamos a serviço da execução de tarefas: uma prática é um encontro (de alma) e não uma relação de subserviência.

Isso, no entanto, não significa deixar de reconhecer que não há prática sem o que podemos chamar de conhecimento técnico ou competência técnica sobre determinado assunto. Desenvolver uma prática requer estu-

dar, aprender, repetir, beber de diversas fontes, referências ou experiências. Significa colocar nosso interesse em aprender cada fagulha de detalhe que há ali. Haveria flamenco se não houvesse a habilidade de fazer contratempo com os pés? Não. Seria uma bailarina de flamenco alguém que não sabe fazer esse gesto? Não.

Mas o oposto disso também é verdade: tampouco existiria flamenco se a técnica de contratempo se tornasse aprisionante para os pés de quem dança. Se fosse apenas um passo-a-passo a ser repetido por qualquer um e nada mais. Reconhece-se uma prática pelo praticante, que, quando a incorpora, está a ponto não só de saber e conhecer seu ofício, mas também de criar, de expressar-se criativamente nele. Técnica e intuição caminham juntas, são parceiras inseparáveis e não se contradizem, ou melhor, quando se contradizem, é porque seu tensionamento faz com que aquela prática possa ir além.

O desenvolvimento de um praticar se estabelece no equilíbrio dinâmico entre a intimidade – um fazer que se torna natural por um lado, e a inquietação e o estranhamento – que não permitem adormecimento, acomodação ou aprisionamento, por outro. Se uma atuação se torna um mero processo mecânico de reprodução, ela se desconecta de sua essência e de quem a pratica: ela deixa de ser prática. Pode até ser profissão, mas prática não é.

A ideia de sustentar uma prática está profundamente ligada à vida, ao pulso da criação, ou expressão do que Meade chamaria de "o divino em nós" (MEADE, 2022). Uma arte de sustentar uma dinâmica viva e criativa entre criatura e criador, entre praticante e fazer, entre fazer e mundo.

Prática vida, prática verbo

> Na natureza viva nada acontece sem que haja uma relação com o todo, e se a experiência se mostra diante de nós apenas isoladamente, se olhamos para as experiências apenas como fatos isolados, isso não quer dizer que elas estejam isoladas; a questão é como encontrar a relação entre esses fenômenos, entre esses dados (GOETHE apud SEPPER, 1988, p. 69, tradução nossa).

Já foi mencionada a intencionalidade necessária ao processo de dar vida a uma prática. Mas talvez ainda não o fato de que a prática, em si, é viva, é um organismo vivo. Uma prática existe a partir de sua própria atividade, ou seja, é na atividade de praticar, que ganha vida. É simultaneamente meio – pratica-se para alcançar uma prática – e fim, pois gera o praticar em si mesmo. Talvez a própria palavra prática seja inadequada, por remeter a algo

estanque: praticar se faz prática no praticando – no gerúndio. É um substantivo sempre verbo.

Tal como uma planta ou qualquer outro ser vivo, está sempre em vir-a-ser e em relação com o todo. No reino das práticas, navegamos este paradigma, o que pressupõe reconhecer a complexidade das leis presentes naquilo que é vivo. Assim como não se pode pegar emprestado a perna de alguém para dançar, não se pode repartir uma prática em partes como se fossem pedaços desconectados uns dos outros.

Ainda que se possa diferenciar e perceber as distintas atividades que constituem sua prática, poderia um bailarino precisar se foi o aquecimento antes do espetáculo, os cinco minutos de descanso antes da apresentação, o acúmulo dos anos de sua experiência, o seu encontro com a energia da plateia… que contribuiu para aquela dança acontecer daquela exata maneira naquele momento? Não será justamente o que acontece entre esses aspectos todos, na relação entre eles, e não algo isolado, que culmina naquela realidade? A dimensão constituidora de uma prática não pode ser tocada apenas a partir da listagem de suas atividades, ainda que uma boa listagem possa revelar vários aspectos de uma prática.

Uma prática é um todo coerente, que se constitui por tudo o que é necessário para gerar essa coerência. Ou seja, numa prática, tudo que a constitui é imensamente relevante, mas, diferente de uma tarefa ou ação mecânica, que pode ser olhada isoladamente, nenhuma das suas partes isoladamente daria vida a essa prática. No flamenco, há o passo, o compasso, a coreografia, a presença, mas, para que se possa compor uma imagem, é preciso perceber o tom, a inter-relação, o todo: é preciso dar visibilidade ao que não está aparente, mas que está presente no sutil, na forma artística como as atividades são desenvolvidas e se relacionam, qualitativa e misteriosamente. Ela ganha vida a partir da relação que se estabelece entre todas suas partes, ainda que a reconheçamos como algo íntegro em si mesma – ou então nem sequer seríamos capazes de nomeá-la.

Aqui se denota outra aparente contradição: ela permanece na impermanência… se está diante de uma nova prática a cada instante. O senso comum parece associar a continuidade de algo à sua manutenção, à sua estaticidade: se se mantém é porque é o mesmo; mas – a partir da concepção de prática que se discute aqui – é possível afirmar que o que estanca morre. Só se mantém vivo aquilo que se modifica; é no modificar-se que se perpetua. Há uma manutenção e uma modificação contínuas e simultâneas, um continuar e um renovar inter permeados.

Uma prática, portanto, não tem uma forma final, objetificada como ideal, não é algo que, uma vez conquistado, pousa na estante do fazer como um troféu. Ainda que sempre inteira, íntegra, ela nunca está acabada (como

nós nunca estamos acabados). Ela não pára no tempo e nem pode ser congelada como uma receita de bolo ou uma tecnologia social. Não é um instrumento ou algo que se consiga aplicar ou replicar, pois não é algo mecânico ou estático, mas algo vivo e dinâmico, que precisa ser nutrido e cuidado para que possa emergir, ganhar vida.

Uma prática cheira a frescor e convida o praticante a expressar o novo de si mesmo e daquela realidade. Chegar a uma forma definitiva de fazer, a uma fórmula, seria estancar o fluxo, morrer. Prática está em constante movimento, evoluindo e involuindo, renovando-se e mudando de forma continuamente.

Evocação responsiva

> *Não descobrimos uma realidade objetiva nem inventamos uma realidade subjetiva, mas há um processo de evocação responsiva. O mundo evocando algo em mim que, por sua vez, evoca algo no mundo.*
> (MCGILCHRIST, 2019, p. 45, tradução nossa).

A compreensão da prática descrita aqui carrega em sua essência o entendimento de que nós, seres humanos, não estamos apenas assistindo passivamente à construção da realidade, mas temos a capacidade de pensar, de aprender e de escolher conscientemente: co-construímos a realidade da qual somos parte. Pensamos e sabemos que pensamos: somos *homo sapiens sapiens*.

Minha irmã, ao praticar flamenco, transforma o flamenco como um todo. Ao manter sua prática viva, mantém o flamenco vivo e, ao mesmo tempo, amplia o flamenco quando o faz se transformar ao existir na individualidade de seu praticar. Se o flamenco dela for crítico e criativo, essas qualidades permearão o flamenco como um todo, engrandecendo-o. Se for medíocre e cansativo, o fará também assim. Esta relação é tanto espontânea e incontrolável, quanto intencional e de responsabilidade do praticante, que sabe que pratica.

Mas há ainda algo mais. Não é apenas que, com nossa prática, formamos o mundo ou que nossa prática seja formada pela singularidade de quem somos, a via é de mão-dupla: nossa prática nos conforma. Um praticante é, simultaneamente, seu criador e sua criatura. Quanto mais praticarmos algo, mais isso nos permeia e se torna mais presente em quem somos. Numa relação contínua de reciprocidade, o praticar de algo vai desenvolvendo habilidades em nós que têm a ver com essa própria prática. Quem conhece minha irmã pode reconhecer o flamenco nela também: seus gestos, sua estrutura

física, sua forma de falar, de se vestir.

Talvez em se tratando de flamenco, isso não seja algo tão preocupante, mas a consciência dessa reciprocidade e da nossa própria moldabilidade é fundamental, tanto em termos humanos quanto sociais, pois uma vez dentro de uma realidade, ela tende a nos cooptar. Deixar de prestar atenção nas escolhas das atuações (profissionais, em grande parte dos casos) faz com que as características e qualidades que elas desenvolvem nos indivíduos passem despercebidas. Aquele cuja prática (ou talvez nem exatamente prática, mas função) é meramente burocrática tende a atrofiar seus pensamentos e corpo, tende a reduzir sua própria capacidade cognitiva, presença e humanidade. E se pensarmos em larga escala, talvez assim seja a maior parte dos ofícios (ou não-ofícios) da atualidade.

Prática-postura: consciência como ativismo

> A história não é simplesmente que a natureza precisa da humanidade para sobreviver, mas também que a humanidade deve redescobrir sua própria natureza e sua conexão com o mistério da vida, a fim de se transformar. [...] Se quisermos encontrar nossa reconexão com a capacidade de transformar, devemos morrer, em certo sentido, para as compreensões limitadas da vida que agora prevalecem, a fim de encontrar um terreno mais profundo de imaginação a partir do qual crescer uma cultura humana mais genuína (MEADE, 2022, tradução nossa).

> Precisamos procurar este vestígio da natureza em nós e então encontraremos de novo o nexo entre o eu e o mundo (STEINER, 2000, p.10).

> Revolucionário é todo aquele que quer mudar o mundo e tem a coragem de começar por si mesmo (VAZ, 2011, p. 57).

Talvez a compreensão que estamos em busca de construir seja a de que a escolha por desenvolver uma prática constrói humanidade e que somente será de fato humanidade se servir a algo maior que o humano. O conceito de individualismo ético apresentado por Steiner (2000) parte da compreensão de que é moral o que surge de um ser humano quando este desenvolve a vontade moral como parte de sua humanidade plena, de modo que fazer o imoral lhe parece uma mutilação, uma deformação de seu ser. Neste sentido, compreender o que fazemos como prática é um ativismo político-moral rumo a essa direção.

Se buscamos uma visão de mundo que aprofunde criticamente a re-

lação de cada indivíduo com seu fazer e com as relações que se estabelecem a partir dele, precisamos escolher, intencional e constantemente, a busca pela consciência como prática.

Desenvolver uma postura de atenção, cuidado, questionamento e reverência com o que fazemos é essencial para que não nos acomodemos na poltrona confortável de uma não-práxis, de uma atuação desumanizadora e automatizada, que se prende em ferramentais e adormece frente à realidade que endereça e a seu próprio sentido de existência. Uma prática pede cuidado, observação e reflexão contínuos para que exista plenamente, para que se mantenha ativa, para que se mantenha prática (KAPLAN; DAVIDOFF, 2014).

O convite posto parece ser o de sustentar a intencionalidade da observação reflexiva, que gera uma consciência crescente e nos coloca como constantes aprendizes do próprio praticar. Isto pressupõe a humildade de reconhecer que uma prática – seja ela qual for – corre constantemente o risco de se enrijecer, perder vida ou ainda de carregar pressupostos éticos indesejados, que minimizam a grandiosidade da vida, em todas suas expressões.

Quando mantemos uma atitude observadora e reflexiva frente ao nosso próprio atuar, buscamos nos tornar capazes de perceber quando nossa prática está deixando de ser prática para se tornar uma mera reprodução ou fazer qualquer, e podemos trazer consciência para padrões indesejados (de comportamento, de dinâmicas) que costumam estar escondidos, bem como tecer uma compreensão mais aprofundada do sentido e unidade subjacente a este fazer – seja qual ele for. "A prática do ativismo é a atentividade à prática" (informação verbal[3]).

Mas ainda que como ideia isto possa parecer simples, sua realização não é. Na busca de uma consciência crítica e contínua, é preciso ganhar coragem para, em primeira instância, observar – de forma rigorosa – o que fazemos. E então nomear o que se revela, mesmo que nem sempre agradável (aliás, no mundo atual, costumeiramente desagradável ou em desacordo com nosso desejo ou autoimagem). É preciso reconhecer que, muitas vezes, tomar consciência nos coloca frente a frente com nosso processo de desenvolvimento; convida-nos a mudar, a sair do confortável (BIGLIONE, 2019). É preciso um esforço intencional e significativo de abrir espaço e tempo para a reflexão, de onde uma ampliação de consciência pode emergir. Refletir-na-ação. Tornar a ação-reflexiva.

Para além dessas considerações, que foram amparadas neste artigo até o momento, emergem questionamentos, como o fato de que, na socie-

3. Notas sobre prática, de conversa de preparo do Programa Artistas do Invisível, em São Paulo, 2017, por Allan Kaplan.

dade contemporânea, quase todas essas atitudes são contrárias a um *modus operandi* que parece ser o vigente na atualidade – de aceleração, separação, materialismo e egocentrismo – o que torna a tarefa uma escolha ainda mais árdua (ROSA, 2019). A atentividade à prática anda desatenta e desalentada.

Além disso, parece ser possível inferir que ir ativamente em busca de que nosso praticar nos conforme na direção mais plena do que podemos ser, reinventando nossa própria cultura existencial humana, exige um tipo de reflexão que não é utilitarista, ou seja, que não deseja apenas julgar se nossa ação foi correta ou não, tirando lições para melhorar no futuro, mas que permite abrir espaço para uma compreensão mais aprofundada. Este tipo de reflexão permite adentrar aos fenômenos com os quais estamos envolvidos a partir de nós próprios e, por sua vez, possibilita novos movimentos conectados ao seu vir-a-ser.

Cultivar uma prática é um tipo de atitude que reconhece o que se faz como evocação sagrada e a conexão intrínseca entre a humanidade e o cosmos; e suas leis. Nosso fazer dá vida ao mundo, e torná-lo livre é caminhar rumo à expressão de sua plenitude e da plenitude de todos que o integram.

Referências

BIGLIONE, Ana. *A sutileza da prática:* a arte de criar um mundo com sentido. Master of Arts in Reflective Social Practice: Alanus University, 2017.

BIGLIONE, Ana. *Estamos, de fato, dispostos a mudar?* São Paulo: Noetá, 2019.

CHRISTIAN, Barbara. The crime of innocence. In: BATSTEONE, D.; MENDIETA, E. (eds.). *The good citizen*. New York: Routledge, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HERSEY, Tricia. *Rest Is Resistance:* a Manifesto. New York: Little Brown Spark, 2022.

KAPLAN, Allan; DAVIDOFF, Sue. *O Ativismo Delicado.* Capetown: The Proteus Initiative, 2014.

PRIMA, Diane di. *Revolutionary Letters.* San Francisco: Last Gasp of San Francisco, 2007.

ROSA, Hartmut. *Aceleração:* a transformação das estruturas temporais na modernidade. Tradução Rafael Silveira. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

VEIGA, Marcelo da. *A Obra de Rudolf Steiner.* São Paulo: Ed. Antroposófica, 1994.

STEINER, Rudolf. *Caderno de pensamentos de L. Kleeberg*, em 8/1906. GA 40. Trad. VWS; rev. SALS.

STEINER, Rudolf. *A Filosofia da Liberdade:* fundamentos para uma filosofia moderna. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2000.

MCGILCHRIST, Iain. *The Master and His Emissary*: The Divided Brain and the Making of the Western. Yale: Yale University Press, 2019.

MEADE, Michael. *Episode 240:* The Mystery of Change. Living Myth. [Voice by]: Michael Meade. 11 aug. 2021. Podcast. Disponível em: https://livingmyth.libsyn.com/episode-240- the-mystery-of-change. Acesso em: 1 jun. 2022.

SCHON, Donald. *The Reflective practitioner:* how professionals think in action. New York: Routledge, 2016.

SEPPER, Dennis L. *Goethe contra Newton (polemics and the project for a new science of colour).* Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia.* São Paulo: Global, 2011.

ERA UMA VEZ... O CAMINHO DO CONTADOR DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Xavier Vanderlinde[1]

1. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano e pós-graduação em Educação Infantil Waldorf pela Faculdade Rudolf Steiner e em Pedagogia Curativa pela Associação Beneficente Três Fontes. Graduação em Jornalismo pela Universidade Metodista e pós-graduação em Teorias da Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero. Professora e coordenadora de educação infantil no Jardim das Estrelas - Escola Waldorf Vinhedo.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como o professor do ensino infantil se prepara para o processo de contação de histórias em sala de aula e quais contos e recursos são mais adequados a cada idade. Metodologicamente, esta pesquisa compõe-se de uma revisão de literatura que se dá por meio de um levantamento bibliográfico acerca do tema. A importante obra de Regina Machado (2015) traz as reflexões iniciais sobre a arte de contar histórias, no intuito de despertar nos educadores a descoberta de seus próprios recursos de aprendizagem – tanto os internos, quanto os externos. A arte de contar histórias começa com a escuta por parte do educador, perpassando pela importância da contação dos contos tradicionais que levarão as crianças à futura aprendizagem da escrita. Ouvir contos constrói imagens internas que servirão posteriormente para compor o rico arsenal de linguagem dessas crianças. A bibliografia destaca passos importantes na arte de contar histórias: o preparo do narrador – como ele trabalha, com antecedência, as histórias; a periodicidade (que deve ser feita de maneira rítmica); a preparação do ambiente; aonde vai chegar a história (que deve ser bonita e especial); a seleção do conto de fadas (principalmente os contos tradicionais dos povos). Nesta pesquisa, foram verificados os recursos que podem ser usados para que esse processo de contação de histórias aconteça de uma forma que transporte à imaginação: gestos, sons, instrumentos, uso de bonecos, panos e outros materiais simples, naturais e não estruturados, que podem contribuir no processo da narração.

Palavras-chave: contação de histórias; narrativas; linguagens; tradição oral; preparo do educador.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the kindergarten teacher prepares for the storytelling process in the classroom and which stories and resources are best suited to each age. Methodologically, this research consists of a literature review that takes place through a bibliographic survey on the subject. Regina Machado's important work (2015) brings initial reflections on the art of storytelling, with the aim of awakening in educators the discovery of their own learning resources – both internal and external ones. The art of storytelling begins with listening by the educator, going through the importance of telling traditional tales that will lead children to the future learning of writing. Listening to stories builds internal images that will later serve to compose the rich language arsenal of these children. The bibliography highlights important steps in the art of storytelling: the preparation of the narrator – how he works with the stories in advance); the periodicity (which must be done in a rhythmic way); the preparation of the environment; where the story will end (which must be beautiful and special); the fairy tale selection (mainly the tales of the Brothers Grimm). In this research, the resources that can be used for this storytelling process to happen in a magical and unique way were verified: gestures, sounds, instruments, use of dolls, cloths and other simple, natural and unstructured materials, can contribute in the narration process.

Keywords: storytelling; Narratives; Languages; Oral tradition; Educator preparation.

Introdução

Nos séculos XIX e XX, houve muita preocupação não apenas em descobrir a origem dos contos, mas também em catalogá-los, descobrir suas entranhas e significados na psique humana; entretanto, há pesquisas que se dedicam a simplesmente acompanhar o saborear dos contos no instante de sua narração, especialmente para uma criança. O conto provoca encantamento e fantasia e, em muitos aspectos, não é possível descrever, em detalhes, como exatamente se chega a esse estado onírico. O segredo está basicamente no contador de história e no seu interior; além do mais, é nesse caminho mágico que vamos seguir.

Muitas histórias foram transmitidas de uma geração a outra, graças à tradição oral. Reconhecendo sua importância, os Irmãos Grimm (DANIEL, 2017, p. 7) catalogaram vários contos da tradição oral alemã com receio de que esses contos se perdessem com o tempo, tais como "João e Maria", "A Bela Adormecida", "A Branca de Neve", "Rapunzel", entre outros. A catalogação e registro das histórias representam uma continuidade da herança cultural de um povo e permitiu que educadores e contadores trouxessem esse universo de encantamento para as crianças.

A contação de histórias contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem da criança, expressa por meio do livre brincar e do faz de conta. Saber lidar com os processos narrativos é um desafio para os docentes. Nesse sentido, esta pesquisa pretende trazer reflexões sobre contar histórias na Educação Infantil. Com isso, oferece-se repertório a professores e educadores para que enriqueçam os seus processos narrativos voltados à primeira infância. Algumas perguntas norteiam este trabalho: como o professor se prepara para o processo de contação de histórias em sala de aula? Quais recursos e quais histórias são mais adequados a cada idade? Para que esse processo aconteça de uma maneira única e cuidadosa, esta pesquisa pretende abordar recursos que podem ser usados: como a voz, a entonação, os gestos, a periodicidade, os recursos materiais, tais como instrumentos, panos e recursos artísticos, como o teatro de bonecos, marionetes, avental de histórias, teatro de sombras, entre outros.

A metodologia escolhida foi a revisão bibliográfica da área. Regina Machado (2015, p. 27) traz as reflexões iniciais sobre a arte de contar histórias. Ela não ensina técnicas, mas conta o seu próprio processo com o intuito de despertar nos educadores a descoberta de seus próprios recursos de aprendizagem – tanto internos, quanto externos. A arte de contar histórias começa com o cultivo de "húmus interno" de cada contador que desabrochará na forma de contação de histórias para um público infantil. Outros contadores também descrevem seus processos e resgatam a importância da conti-

nuidade da contação de histórias tradicionais como perpetuação da história de um povo. Este trabalho abre portas para outras pesquisas mais vastas.

Um pouco de História

O conto escrito mais antigo de que se tem notícia foi composto pelo escriba Anana, durante a dinastia do faraó Quéops, há cerca de 3200 anos, no Egito, e encontra-se no Museu Britânico, em Londres: "O manuscrito trata da história de dois irmãos envolvidos em uma discórdia semeada pela mulher de um deles" (VELASCO, 2018, p. 38).

Já o gênero literário de contos de fadas, o qual marca o início da literatura infantil, foi inaugurado em 1697 pelo francês Charles Perrault, poeta e advogado de prestígio na corte, ao publicar os *Contos de Mamãe Gansa*, reunindo oito histórias recolhidas da memória do povo: "A Bela Adormecida no Bosque", "Chapeuzinho Vermelho", "O Barba Azul", "O Gato de Botas", "As fadas", "A Gata Borralheira", "Henrique do Topete" e "O Pequeno Polegar".

No início do século XIX, os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm, da cidade de Kassel, Alemanha, propuseram-se a pesquisar, a catalogar e a compilar as histórias contadas pelo povo, com o objetivo de preservarem a história cultural alemã. Inicialmente, os Irmãos Grimm, como ficaram posteriormente conhecidos, não se consideravam escritores, não tinham a intenção da fama – como aconteceu com Perrault, por exemplo –, tampouco pretendiam destinar os contos a crianças. Apenas com o tempo e com as edições posteriores é que o público infantil se mostrou interessado e, então, eles precisaram adaptar a escrita para o público de menor idade. Chegaram, em 1857, ao número de 200 contos coletados e 10 lendas conhecidas, tais como os "Contos tradicionais infantis e domésticos"; entre eles, "João e Maria", "A Bela Adormecida", "Rapunzel", "A Branca de Neve", "Chapeuzinho Vermelho" (DANIEL, 2017, p. 8).

Segundo Daniel Noel (2017), em *Os Contos dos Irmãos Grimm*, o trabalho de campo dos Irmãos Grimm não consistia em sair pelos campos coletando histórias aleatórias e de qualquer fonte que encontrassem, mas, sim, em um trabalho minucioso e erudito. Confiavam em algumas fontes de raízes multiculturais e consultavam materiais literários. Tinham em Dorothea Viehmann, filha de um taberneiro, sua fonte preferida; além disso, comparavam contos parecidos de outros países, considerando a origem, a idade, as semelhanças e as diferenças; desse modo, constituíram uma base essencial para a pesquisa dos contos modernos tradicionais.

Com a modernização das técnicas de impressão e a expansão do mercado livreiro, os livros popularizaram-se. Ler ficou na moda e a junção entre literatura e ilustração ganhou um público de massas e produziu o "livro

infantil" como o conhecemos hoje, com linguagem e ilustrações que nasceram nesse período. Em 2005, os contos dos Irmãos Grimm foram incluídos no Programa Memória do Mundo da UNESCO, como iniciativa para a preservação da herança cultural da humanidade.

Por que contar histórias?

Ouvir e contar histórias é inerente ao ser humano. O ser humano tem necessidade de contar, reproduzir e inventar histórias.

> O homem pré-histórico já contava sobre suas batalhas, amores e aventuras nas pinturas rupestres, preciosas narrativas imagéticas. Desde as épocas mais remotas, quando a oralidade ainda não tinha registro escrito, histórias têm sido compartilhadas como uma maneira de compreender o mundo e trocar relatos significativos, um meio de educação e preservação do conhecimento (VELASCO, 2018, p. 21).

As histórias foram passadas ao longo dos séculos pela oralidade. Havia um ritual nesse ato. Muitos sentavam-se ao redor do fogo e contavam histórias de batalhas, de conquistas, de desventuras, de amores. Era um momento de comunhão e ao mesmo tempo de perpetuação de uma cultura. Histórias carregam em si arquétipos – habilidades ou fraquezas do ser humano, e essas características são reconhecidas e digeridas de uma forma mais palatável ao ser humano (VELASCO, 2018, p. 21).

O contador de histórias encampa uma figura ancestral ao passar para frente a história de seu povo, veiculando uma memória coletiva. Ele empresta a sua voz, os seus gestos e a sua intuição para fazer fluir esse momento de encantamento. Enquanto vai narrando, o seu público vai imaginando as cenas cada um à sua maneira. Existe nesse ato uma magia e um trabalho interior.

> O contador de histórias é uma figura ancestral, presente no imaginário da humanidade [...] É o portador de histórias muito antigas, aprendidas na oralidade e guardadas na memória, junto ao seio de sua comunidade. O narrador é um instrumento: ele empresta sua voz, seus gestos e expressões para veicular a memória coletiva. Ele conta a partir de sua intuição, deixando fluir prazerosamente, através de si, muitos séculos de história (VELASCO, 2018, p. 57).

O contador de histórias é um artista que usa a fala e o gesto. Ele cria a experiência, enquanto a sua audiência cria imagens particulares a partir das

palavras e gestos feitos por ele, sendo então um cocriador da narrativa. De acordo com Prieto:

> [...] quando o professor se senta no meio de um círculo de alunos e narra uma história, na verdade cumpre um desígnio ancestral. Nesse momento, ocupa o lugar do xamã, do bardo celta, do porta-voz da ancestralidade e da sabedoria. Nesse momento ele exerce a arte da memória (PRIETO apud VELASCO, 2002, p. 63).

Por que a criança pequena precisa de imagens? E qual a relação das imagens com a escrita?

Nos primórdios do nascimento do jardim Waldorf, em 1926, com Elisabeth von Grunelius, incentivado por Rudolf Steiner, não havia um currículo predeterminado do que seria "ensinado" nesses anos às crianças, mas apenas era indicado o "trabalho meditativo do professor e o trabalho com a imitação da criança", como aponta Paula Levy e Tizuko Kishimoto em seu artigo de pesquisa sobre o nascimento do jardim Waldorf (LEVY; KISHIMOTO, 2019, p. 12). Grunelius abriu-se para a experiência e proporcionou para as crianças atividades de desenho, de pintura, de modelagem e escolheu contar-lhes contos de fadas. Incentivada por Steiner e formada na famosa escola froebeliana de magistério em Hannover, ela tinha subsídios para afirmar que o ato de contar histórias era fundamental na formação da criança pequena.

Contar histórias é uma forma muito antiga de educar crianças. A primeira forma de pensamento é o da construção de imagens. Um contador de histórias "doa" a sua história ao fazer esse processo. A criança, por outro lado, "recebe" essa história. E ninguém as recebe de um modo único. E nem essa é a intenção. As histórias contadas "de boca" não pretendem produzir um único efeito em todo o seu público. E a intenção é justamente essa.

Ouvir um conto é ter a oportunidade de trabalhar suas próprias experiências e sua "floresta interior". É ter oportunidade de organizar suas próprias imagens internas, de modo que faça sentido para cada pessoa de uma maneira. A construção de imagens interiores futuramente servirá para as crianças terem acesso a um rico acervo de imagens que as ajudará no processo de escrita (MACHADO, 2015, p. 48).

> É preciso que educadores percebam a importância do conto tradicional como uma experiência de contato com a arte da palavra. [...] Em si mesma essa experiência contribui para que as crianças possam forjar, pouco a pouco, um rico arsenal de imagens internas alimentadas pela arte da palavra, tanto oral como escrita. Tendo acesso a esse arsenal, as crianças poderão ter recursos para esco-

> lher suas próprias palavras ao escrever seus textos (MACHADO, 2015, p. 49).

Em *Educação para a Liberdade*, Rudolf Steiner (2005, p. 95) destaca que a criança pequena necessita de imagens de fantasia, as quais não provêm do mundo das experiências diárias. As crianças têm uma forma de pensar a partir de imagens, algo que atinge seu ápice aproximadamente entre 6 e 10 anos.

A criança primeiro vivencia as letras em forma de imagens e, só então, passam à forma abstrata. Primeiro vêm as imagens e, depois, a abstração. Quando se aprende a ler, entra-se em um mundo de abstração e, para muitas crianças, essa transformação é mais difícil do que pensamos. Um sintoma desse problema é a dislexia, que hoje ocorre cada vez com mais frequência em muitos países (CARLGREN; KLINGBORG, 2005, p. 99).

> Nos primeiros sete anos de vida, a linguagem é aprendida e, com ela, a estrutura do pensar. Na segunda fase, a linguagem também deve portar o pensar em imagens conceituais. Nessa época, os pensamentos não se caracterizam pela lógica ou abstração, e sim pela linguagem representativa do conteúdo e ambiente dos contos de fada, das lendas e dos mitos, apelando para a construção de imagens. Anteriormente, as lembranças eram ocasionais, acontecendo em virtude de intenso envolvimento emocional. A capacidade da memória se intensifica no momento em que se desenvolvem as representações imagéticas (PASSERINI, 2015, p. 57).

Steiner refere-se a um sutil ecoar de atmosferas anímicas, que acontece nas profundezas da alma ao ouvir contos de fadas, como algo que a criança vivencia, mas não compreende conscientemente.

> Cada alma humana pode sentir esse sutil ecoar como aquilo que ela vivencia e não compreende, aquilo que ela nem sequer faz aflorar à consciência, e que está relacionado com o que atua nela advindo dos contos de fadas, tal como o sabor do alimento atua sobre a língua. E então o conto de fadas se torna, para a alma, algo análogo nutriente quando usado para o organismo. É interessante procurar, nas profundezas das vivências da alma, o que ecoa nos diferentes contos de fadas, coletados em tão grande número, justamente sob esse aspecto. Isto [sic] iria exigir muito tempo. Contudo, o que talvez possa ficar esclarecido em alguns contos de fadas pode ser aplicado a todos os outros que sejam considerados realmente autênticos (STEINER, 2014, p. 23).

Contos de fadas clássicos de tradição oral e o desenvolvimento da linguagem

Os contos clássicos de tradição oral trazem em si uma sabedoria ancestral, cheios de arquétipos que representam as virtudes e dificuldades do ser humano. A criança, nos primeiros anos, imersa em seu universo, vivencia, por meio do conto, essas qualidades que, no futuro, trarão a força de compreensão do mundo e de si mesma. Viver a atmosfera de um conto de fadas permite ao ser humano penetrar em sua própria essência.

> Para qualquer criança, ouvir contos de fada seria como um retorno a um país de origem, país em que se situa o berço da humanidade. Os conteúdos dos contos de fada são próprios para os pequenos. Sua importância está na condição de sementes que, lançadas na alma, produzirão sentimentos, ideias, ideais. Ao se tornarem adultas, enfrentando as dúvidas e dificuldades da vida, tais pessoas poderão resgatar, conscientemente ou não, a força de suas verdades. A vivência dessas histórias contadas, a própria energia dos símbolos, o momento mágico, a intimidade da relação adulto-criança, a confiança depositada no educador e, portanto, no mundo, representam um tesouro que se transformará em qualidades para atuar e compreender o mundo e a si mesmo (PASSERINI, 2015, p. 105).

Os contos mais indicados são os contos dos povos, que preservam os arquétipos da humanidade, sendo que a maior pesquisa já catalogada é a dos Irmãos Grimm, também por se manterem mais fiéis à tradição oral ao longo do tempo: "[...] O trabalho educativo é o desenvolvimento da linguagem e da imaginação por meio dos contos de fada, preferencialmente os coletados pelos Irmãos Grimm, em virtude de sua maior fidedignidade à tradição oral" (PASSERINI, 2015, p. 103).

> [...] os contos milenares são guardiães de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas: partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajetos de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos, provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da história em outros seres, diferentes e melhores do que quando o conto começa. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos (MACHADO, 2015, p. 34-35).

> As histórias arquetípicas teriam sua origem em experiências numinosas, individuais ou coletivas, de conteúdos inconscientes emer-

> gindo em sonhos ou alucinações. Para Marie Louise von Franz, os mitos revelam, em expressões culturais, o caráter nacional de um povo, enquanto os contos de fadas definem 'a base humana universal. [...] espelham a estrutura mais simples, mas também a mais básica – o esqueleto – da psiquê' (PASSERINI, 2015, p. 83).

Para Velasco (2018, p. 23), "[...] essas narrativas abrigam um íntimo universal em que cada um pode se reconhecer à sua maneira – são metáforas da vida, pois trazem registros de sabedoria profunda, aspectos substanciais da jornada humana".

Patrícia Gimael (2013, p. 73), psicóloga e uma das autoras do livro *Infância Vivenciada*, destaca alguns arquétipos da constituição humana: reis e rainhas simbolizam dignidade, realeza, tradição; príncipes e princesas representam aqueles que têm potencial a realizar coisas no mundo; bruxas e feiticeiras representam a maldade; gigantes, a inconsciência ou desonestidade; crianças simbolizam a inocência ou fragilidade.

Contar contos de fadas: recursos internos e externos

Periodicidade, ritmo, tom de voz e gestos compõem itens que devem ser observados, ao se contar histórias. A preparação do ambiente e a utilização de objetos também devem ser cuidados (PASSERINI, 2015, p. 106).

Os contos de fadas, em um jardim de infância, podem ser contados em um período de três a quatro semanas – uma época completa, para que as crianças absorvam o seu conteúdo de uma maneira calma e possam elaborar as suas imagens com clareza e sequência: "[...] [a] repetição diária gera intimidade e certeza, que se traduzirão em segurança e confiança" (PASSERINI, 2015, p. 107).

Atualmente, devido a excessos de estímulos neurossensoriais, as crianças têm dificuldades de ouvir o mesmo conto mais do que alguns dias. Uma sugestão é contar histórias menores a cada semana relacionadas ao cotidiano da criança antes de se introduzir um conto arquetípico de sentido mais profundo (PASSERINI, 2015, p. 107).

Geralmente, essa contação é feita no final da manhã, em um ritmo de contração, depois de um momento de expansão, para que a criança possa vivenciar esse recolhimento interno. Quando é feita em casa, o ideal é que seja à noite, como um portal para o sono (PASSERINI, 2015, p. 107).

O tom de voz deve ser calmo, pausado e tranquilo, para que a criança penetre na atmosfera do conto; deve-se indicar, também, dessa forma, um ritmo, o que Nancy Mellon (2006, p. 42) define como as batidas do coração.

> [...] O ritmo básico das histórias possui profunda conexão com os batimentos do coração humano, que regularmente apresenta três expansões e contrações até que uma circulação completa seja realizada [...] O ritmo de um conto pode ser descoberto e controlado por um narrador, assim como o trecho de uma música é descoberto e interpretado por um músico (MELLON, 2006, p. 42, grifos nossos).

Os gestos podem ser suaves e sem afetações. Malba Tahan (19--, p. 35) destaca em *A arte de ler e contar histórias* que os gestos devem ser:

> [...] sóbrios, simples e expressivos. O narrador procurará com os recursos de sua imaginação, evitar a monotonia dos gestos. Os gestos devem ser variados. Uma narrativa pode ter o seu ponto culminante assinalado por um gesto; todo o enredo de um conto pode ser baseado em gestos (TAHAN, 19--, p. 35).

Gestos e tom de voz também incluem o contato visual com a audiência. Olhar nos olhos e se conectar com seu público garante uma sintonia verdadeira e necessária para o desenrolar da história. Outro ponto bastante importante é que o conto deve ser contado "de cor" (de coração), e não lido; dessa forma, é possível se vivenciar mais verdadeiramente a história com toda a sua alma e, assim, transmitir isso à criança.

Cristiane Velasco (2018, p. 94) destaca que contar de "boca", como definem as crianças, é muito diferente do contar por meio da leitura de um livro. Uma não é melhor do que a outra, podem fazer parte da vida do contador de histórias, porém "contar de boca" ou "contar de cor" carrega em sua essência a transmissão e perpetuação da tradição milenar das narrativas orais. "O contador compartilha histórias que ouviu, histórias que viveu, histórias que guardou em seu coração" (VELASCO, 2018, p. 96). Além disso, as histórias de boca permitem que as crianças entrem muito mais em contato com suas próprias imagens internas, despertando a fantasia. Isso, no futuro, possibilitaria que a criança que ouve mais frequentemente história de boca tenha mais facilidade, autonomia e criatividade na hora de escrever suas próprias histórias (VELASCO, 2018, p. 99).

Preparação do ambiente

O ambiente onde acontece a história deve ser calmo, tranquilo, esteticamente elaborado, com pouca luz. Recursos externos podem ser trazidos por meio de uma penumbra, ao se apagarem as luzes. Pode-se acender uma vela em um centro de mesa, trazer um objeto especial. "Antes de começar

qualquer sessão de narração de histórias, mesmo durante o dia, eu acendo uma vela". (MELLON, 2006, p. 23).

Nancy Mellon (2006, p. 25), em *A Arte de contar histórias*, oferece muitas sugestões de como se trabalhar esse ambiente, de como desenrolar a história de forma suave e rica. Dentro disso, os sons compõem também um recurso que pode ser muito utilizado. Primeiro, pode ser a própria voz do narrador. Além de sua entonação ao introduzir a história, pode-se conduzir ao silêncio com um pequeno verso ou uma música.

> O momento de silêncio antes de uma história é uma hora sagrada. Ele conecta você e seus ouvintes com o poder criativo do universo. O tempo e a respiração mudam. Esse é o instante de evocar sabedoria e deixar que ela flua naturalmente da terra e dos céus até você. Nossa respiração nos ajuda a transpor as barreiras da mera razão e do simples tempo cronológico. Ela faz com que vençamos qualquer medo ou resistência que nos bloqueie, até alcançar os poderes regeneradores da imaginação. Respire em silêncio antes de dizer qualquer coisa. À medida que sua vida exterior habitual sai de foco, a visão interior irá mostrar-se (MELLON, 1992, p. 25).

A música também se revela uma introdução a uma história. Pode-se cantarolar uma cantiga ou tocar um instrumento, como uma flauta, um sino, um dedilhar de cordas. Sons vibrando no ambiente podem "limpar o ar".

> Enquanto se prepara para contar uma história, você pode tocar uma flauta simples ou um modelo mais sofisticado. Pode, ainda, dedilhar uma lira ou outro instrumento de corda. Carrilhões, um sino ou um canto também podem limpar o ar. Padrões musicais simples ajudam a criar um sentimento de expectativa vibrante. À medida que você faz o ar vibrar, também depura o espaço interior de onde a história está começando a ressoar. Quanto mais fresca e viva é a atmosfera que você cria em seu interior e ao seu redor, mais vívidas serão as imagens e a musicalidade das palavras de sua história (MELLON, 1992, p. 25).

Tahan (19--, p. 37) também destaca alguns pontos que devem ser observados antes e durante a narrativa. Ao iniciar, deve-se primeiro convidar seu público ao silêncio, que deve ser feito de maneira lúdica com o toque de um sino ou de uma música introdutória. Deve-se despertar para uma curiosidade para o que está por vir.

Depois, durante a narrativa, o contador precisa estar preparado para situações inesperadas de interrupções ou perguntas das crianças; porém

nunca se deve perder o fio da narrativa, interromper, por qualquer motivo. Mesmo diante de algum "esquecimento", deve-se seguir adiante, mantendo a presença e a sequência da história (TAHAN, 19--, p. 38).

Tahan (19--, p.37) também destaca a importância de emocionar-se de fato com a narrativa que se está contando: "O contador deve viver, sentir a história de verdade. E então emocionar-se".

Utilização de recursos e de objetos

Ao se contar uma história, a grande força está na presença e no *húmus* interno do narrador; contudo, ao final de um ciclo, por exemplo, depois de percorrer um caminho de uma época em um jardim Waldorf, o mesmo conto pode apresentar sinais de "cansaço". As crianças gostam de ouvir muitas vezes a mesma história, mas o conto, ao longo do tempo, pode-se tornar repetitivo. É preciso trazer alguma novidade para ele. Então, nessa hora, Rosemeire Laviano sugere que revigoremos o conto. E um dos recursos a ser utilizado pode ser pequenos objetos, como um sino, uma estrela de papel, uma vela diferente, um tecido especial, um pequeno objeto de madeira, uma semente, um tronquinho ou algo relacionado ao conto para vivificar a atmosfera sugerida.

> Uma criança tolera quando usamos objetos inadequados ao contar uma história [...] A função do objeto é surpreender a criança e convidá-la a explorar o que não está ali, mas pode chegar a existir com sua contribuição. Com sua ação imaginativa de conversar com as formas apresentadas e conferir-lhes vida e significação pessoal. [...] Os objetos utilizados podem não apenas ser personagens, mas podem também introduzir uma história ou apresentar situações ou 'climas'. Um xale movimentado no ar pode ser uma tempestade, o tilintar de pequenos sinos pode trazer um momento de amor (MACHADO, 2015, p. 127-129).

Teatros de bonecos também são opções para revigorar um conto ou "coroar" uma história ao final de um período. Eles dão nova vida a uma história repetida por dias seguidos. Há várias opções de teatro: teatros de marionetes, teatros de sombras, teatro de mesa são recursos que um contador se utiliza para enriquecer sua "hora da história". "O teatro de marionetes oferece às crianças de jardim de infância o que elas mais necessitam, isto é, o estímulo à fantasia e à imaginação, através dos contos de fadas que falam a linguagem do coração e preenchem a alma" (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p. 212). Geralmente, o teatro de marionetes é feito de maneira simples, idealmente

com tecido leve, como seda, gaze, voal ou fralda de pano, apenas insinuando cabeça e membros para os bonecos. O cenário pode ser trabalhado com recursos da natureza, como flores, galhos, pedras, e pode ser complementado com panos de várias cores e efeitos. Os movimentos dos bonecos devem ser suaves, tranquilos, conduzidos de modo bem devagar. As cores também representam papel importante e insinuam os personagens, como os tons pastéis, os quais podem simbolizar a suavidade de uma princesa; o vermelho, a energia de um rei; entretanto, os detalhes dos bonecos devem ser sutis para não chamar mais atenção do que a própria história. A criança deve vivenciá-la no seu íntimo (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p. 212).

O teatro de sombras é um dos recursos mais antigos na arte de contar histórias. Muito utilizado ainda no tempo em que as casas não tinham luz elétrica e velas, candeeiros iluminavam as paredes fazendo naturalmente sombras e insinuando cenas. Hoje em dia, esse tipo de teatro pode ser recriado com um suporte, vela e personagens cortados em papel grosso, desenhados de perfil, como os antigos desenhos egípcios. Podem ser adequados mais para algumas histórias do que outras, como, por exemplo: "A menina da lanterna", contada no período que antecede o inverno e requer uma penumbra e um aconchego (GIMAEL; AGUIAR, p. 214).

Já o teatro de mesa é um dos do que mais permitem a atuação de histórias. Tanto contos conhecidos, quanto histórias que os educadores e as próprias crianças podem inventar. Os bonecos podem ser feitos artesanalmente com tecidos, lã para o cabelo e adereços e detalhes para se caracterizarem os personagens, como um avental, uma capa, uma coroa. Esses bonecos ficam de pé e, por isso, podem ser movimentados em uma mesa em um teatro de bonecos; ademais, servem para brincadeiras em casinhas e em castelos (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p. 210).

Outros recursos para pequenos teatros podem ser utilizados, como um avental de histórias artesanal. Um panô de tecido e uma grande saia podem compor esse avental , em que o educador trabalha com bonequinhos, bichinhos e outros pequenos objetos para contar uma pequena história inventada em que as crianças também podem participar tocando alguns instrumentos – um sino, um chocalho, um pin. Outra variação do avental seria o tapete de histórias, contendo mais informações, como bolsos, adereços, surpresas escondidas.

A professora, contadora de histórias e ilustradora, Luciana Betti, ensinou técnicas para a confecção de um livro de histórias em sua aula na Faculdade Rudolf Steiner (2019). Páginas pintadas com aquarela ou outra tinta podem ser um fundo para o desenrolar de uma história. As páginas podem ser costuradas à mão e se transformam em um pequeno livro, onde acontece a narrativa. Bichinhos, estrelas, outros seres podem se movimentar em fren-

te ao fundo pelas mãos do educador.

Ainda falando de recursos de teatro, pequenos dedoches (bonequinhos de dedos) também confeccionados à mão podem trazer a novidade para uma história. Ou ainda fantoches (bonecos de mão um pouco maiores). A imaginação e a criatividade de um contador de histórias não param por aqui, e este tema floresce justamente a partir das vivências e da experiência de cada um.

Forma de preparação do contador de histórias

Preparar-se para contar uma história requer um processo muito particular e lento. Começa-se muito antes em si. Pode-se levar um mês, semanas, dias de antecedência. Envolve também a escolha do conto que perpassa necessariamente pela observação do grupo que se tem em sala – idade das crianças, personalidade.

Luiza Lameirão (2018, p. 97) sugere um caminho, em seu livro *Seixos Rolados*, de como se preparar antes para contar uma história. Nele, ela destaca quatro passos a seguir. Após escolher e ler a história, o primeiro passo é a coleta de informações a partir da memória: lista de personagens, de objetos e de ambientes. O segundo passo é seguir o fluxo da história, ver o caminho que ela percorre. O terceiro passo é o contrafluxo da história: tentar contar o conto de trás para frente. O quarto passo é a observação completa do conto, definir uma atmosfera que defina o "EU" do conto.

O professor, ao se preparar, também se dedica ao conto e, mesmo que seja novo para ele, aos poucos, vai se tornando autêntico, resultado do cultivo. O caminho de cada contador é muito particular. Regina Machado (2015, p. 118) destaca que há um *húmus* interno de cada um, que leva tempo, e é preciso ser cultivado para depois florescer. E é com ele que cada um vai encontrar os seus recursos internos para trazer da melhor forma uma história.

Cristiane Velasco (2018, p. 65) relata que, na maior parte das vezes, ela lê e escuta uma história e então a conta aos seus alunos de modo espontâneo, procurando apenas manter o esqueleto da narrativa.

Passerini (2015, p. 106-108) destaca que o preparo começa com a escolha dos contos e que o importante é a qualidade, mas não a quantidade de histórias que será oferecida aos alunos. E o melhor horário para o preparo da história é antes de adormecer, durante muitas noites. Depois, pode-se reescrever o conto a partir da memória, procurando manter a fidelidade do conteúdo.

O grupo "Antigamente Era Assim", conduzido por Regina Machado em São Paulo, quando se formou, pretendia inspirar contadores e educadores na arte de contar histórias, e não ensinar "técnicas prontas". Ela auxilia

na descoberta de cada um, encontrando seus recursos internos e externos. O segredo da contação de histórias está na presença do contador, no mundo interno do contador. É um percurso muito individual e cada um vai desenvolver o seu (MACHADO, 2021).

> Não dá para observar uma técnica e querer reproduzi-la em sua prática, muito menos fazer um curso para aprender técnicas de narrar histórias. É preciso arar e transformar sua terra em húmus, terra fértil. E ter paciência para nutrir, aguar e ficar ao sol para observar e aprender com o crescimento da planta (MACHADO, 2015, p. 119).

Quais histórias contar e para qual idade?

A Pedagogia Waldorf sugere os contos de fadas clássicos para as crianças pequenas, pois eles carregam "verdades" espirituais tão essenciais à alma humana. Essas imagens transformam-se em forças futuras. A partir de 4, 5 anos, podem-se contar os contos de Grimm, porque, a partir dessa idade, a criança forma o seu mundo imagético. Encontrar a história adequada para a criança se reencontrar é muito bom e recomendável (ALMON, 2007, p. 35).

Em Waldorf Kindergarten, Joan Almon (2007, p. 38) alerta os educadores para não categorizarem histórias tão vivas quanto os contos de fadas e pede sensibilidade ao escolherem as histórias de acordo com as faixas etárias. Segundo ela, crianças novas de três anos de idade ficarão felizes com pequenas histórias naturais ou histórias que espelhem os afazeres de seu dia a dia. São contos "domésticos", inspirados nas histórias do dia a dia, como "O Mingau Doce", "A beterraba". Nesta faixa etária, as crianças têm o sentimento de que a vida é cheia de "abundância" e adoram ouvir quando o alimento de "O Mingau Doce" derrama do pote e espalha por toda a casa.

Crianças de três e quatro anos vão gostar dos contos sequenciais, que exigem uma solução de um problema com repetição e ordem. Essa habilidade sequencial vai ajudar as crianças futuramente na leitura, cuja orientação se dá da esquerda para a direita. Essa conquista exige uma habilidade de conhecimento corporal. São contos rítmicos, que exigem uma ação seguida da outra. Crianças dessa idade sentem-se confortáveis com esses contos: "Os Três Bodes Bruse", "Os Três Porquinhos", "O Lobo e os Sete Cabritinhos", e "O Sapateiro e os Duendes", por exemplo (ALMON, 2007, p. 38).

Para crianças de cinco anos, são indicadas histórias que contam ações do começo ao final e que, depois, repetem a sequência do final para o começo. Geralmente, essas histórias são contadas em versos. "A fórmula mágica do rítmico ajuda o desenvolvimento natural da memorização. Crianças novas

adoram repetir a história junto com o adulto, inclusive podem se lembrar de cada palavra! A memorização infantil é baseada no conhecimento corporal de repetição rítmica" (ALMON, 2007, p. 35).

Com quatro e cinco anos, crianças vão gostar não só dos contos rítmicos, mas também dos considerados "contos de fadas". Histórias que apresentam um problema que precisem de habilidades humanas para serem resolvidas. São histórias que trazem mais desafios e mais detalhes. São os contos "João e Maria", "A Rainha das Abelhas", "O Ganso de Ouro", "Os Músicos de Bremen", "Branca de Neve e os Sete Anões", "Os Sete Corvos", "Rumpelstilsequim", "O Príncipe Sapo", "Chapeuzinho Vermelho" (ALMON, 2007, p.39). Com 5 ou 6 anos, a linha da história torna-se mais complexa. Aqui o "bem" e o "mal" aparecem e a criança vai vivenciar isso por meio dos personagens da história. Finalmente, quando ela já está preparada para o Ensino Fundamental, por volta dos 6 anos, chegam os contos de príncipes e princesas, perdidos no castelo ou na floresta. "Nesta idade, as crianças estão começando a perder uma certa inocência da infância. Agora, os contos trazem as jornadas heroicas. Essas histórias constroem imagens de como os humanos enfrentam as várias passagens na vida" (ALMON, 2007, p. 39). São os contos "Jorinda e Joringel", "Rapunzel", Cinderela", "Irmão e Irmã".

No caso de grupos mistos de crianças, de idades entre três e seis anos, Joan Almon (2007, p. 39) sugere que se eleja uma criança do grupo que vai "carregar" a história. Histórias mais conhecidas do público geralmente podem chegar mais cedo, e as crianças mais velhas também não se aborrecem quando ouvem simples contos rítmicos. É importante manter a conexão constante com o grupo e os contos de fadas para se conseguir o efeito esperado.

Sueli Passerini (2015, p. 108) destaca os contos de fadas mais narrados no jardim de infância Waldorf: "Mingau Doce", "O Lobo e os Sete Cabritinhos", "Chapeuzinho Vermelho", "Rumpelstiltskin", "A Senhora Holle", " A Rainha das Abelhas", "Rapunzel", "O Sapo-Rei", "Os Gnomos", "As Moedas Caídas do Céu", "Os Três Raminhos Verdes", "As Três Plumas", "O Velho Rink e Rank", "Os Músicos de Bremen", "Os Seis Cisnes", "O Burrinho", "O Ganso de Outro", "Rosa Vermelha e Rosa Branca", "Cinderela" e "Branca de Neve".

Em *Educação para a Liberdade – a Pedagogia de Rudolf Steiner*, há a indicação das histórias para os anos posteriores. Na educação infantil, recomendam-se os contos de fadas; na 1ª série também se recomendam os contos de fadas; na 2ª série, fábulas e lendas; na 3ª série, partes selecionadas do Antigo Testamento; na 4ª série, trechos das sagas de deuses e heróis nórdicos; e na 5ª série, contos da mitologia e das lendas gregas (CARLGREN; KINGBORG, 2005, p. 97).

Conclusão: quais os segredos e caminho do contador de histórias?

Um bom contador de histórias não se forma da noite para o dia. Não há regras, cursos, técnicas preestabelecidas. Não há um livro de receitas. Há um profundo trabalho interior que é feito ao longo da vida, a partir de suas próprias experiências, que pode ser enriquecido com aprendizados com outros contadores, com a sua própria audiência, com seu próprio trabalho, ao seguir orientações de como melhor preparar um conto.

A vivência do dia a dia do contador, aliada aos aprendizados de como enriquecer melhor uma história, de como se conectar melhor ao seu público, de como trazer a melhor história para determinado grupo, são buscas constantes e diárias. Não tem fim; porém, ao longo da prática, desenvolvem-se no contador recursos mais refinados, sensibilidade mais aguçada para proporcionar o melhor encontro – entre narrador e ouvinte da história, entre professor e aluno, entre pais e filhos, entre o contador e a sua audiência, que nunca é a mesma. Cada dia, cada história, mesmo sendo repetida, traz elementos diferentes e, para isso, é preciso ter sensibilidade e presença para lidar da melhor forma com a situação apresentada.

Vivenciar isso muitas vezes ao longo da vida traz repertório e experiência, e é com ela que o contador vai costurando a sua fina e linda linha de histórias. Esse *húmus* interno de um contador só se revela ao longo dos anos, depois de muita prática e trabalho. O resultado pode ser sentido e percebido na qualidade e na magia, quando um contador abre as cortinas da imaginação com um simples “era uma vez...” e encerra com um mágico “... e foram felizes para sempre”.

Referências

BETTI, Luciana. *Especialização em Educação Infantil na Faculdade Rudolf Steiner*. Curso, [Faculdade Rudolf Steiner, São Paulo], 2019.

CARLGREN, Franz; KINGBORG, Arn. *Educação para a liberdade* – a educação de Rudolf Steiner. 9. ed. rev. Stuttgart: Editora Freies Geistesleben & Urachhaus GmbH, 2005.

DANIEL, Noel. *Os contos dos Irmãos Grimm*. Köln, Alemanha: Editora Taschen, 2017.

GIMAEL, Patrícia; AGUIAR, Selma. *Infância Vivenciada*. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

GRIMM, Jaccob; GRIMM, Whilhelm. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2014.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tanuri. *Seixos Rolados*. São Paulo: Editora João de Barro, 2018.

LAVIANO, Rosemeire; STIRBULOV, Sandra. *A arte de educar em família*: os desafios de ser pai e mãe nos dias de hoje. São Paulo: Editora All print, 2015.

LEVY, Paula; KISHIMOTO, Tizuko. O nascimento do jardim de infância Waldorf: resgate histórico e primeiras balizas metodológicas. *Revista Jataí*, n. 1, 2019.

MACHADO, Regina. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Editora Revira Volta, 2015.

MACHADO, Regina. Org. *Antigamente era assim*. São Paulo: Editora Petrópolis, 2021.

MELLON, Nancy. *A arte de contar histórias*. Rio de Janeiro: Editora Roco, 1992.

OPPENHEIMER, Sharifa. *What is a Waldorf Kindergarten?* Massachusetts: Editora Joan Almon, 2007 (Steiner Books).

PASSERINI, Sueli Peddi. *O fio de Ariadne* – um caminho para a narração de histórias. 4. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2015.

STEINER, Rudolf. *Os contos de fadas*. Sua poesia e sua interpretação. 3. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. 5. ed. [S.l]: Editora Conquista, 19--.

VELASCO, Cristiane. *Histórias de boca*. O conto tradicional na educação infantil. São Paulo: Panda Educação, 2018.

HARMONIZANDO O CURRÍCULO WALDORF COM AS CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: RELATO DE UMA FORMAÇÃO EM PROL DA DESCONTINUIDADE DA COLONIZAÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL POR MEIO DE UM CAMINHAR ACORDADO

Daniele Laurinda Caetano*[1]
Luciana Sapia Franco**

1* Professora e pedagoga com especialização em História e Cultura Indígena e Afro-brasileira, mestre em Educação pela UFMG, nas áreas da Educação das Relações Étnico-Raciais, Infâncias e Pedagogia Waldorf. Cursou o seminário para professora Waldorf.
**Educadora na educação infantil Waldorf há 18 anos, mãe criadeira do quintal CASERÊ, co-ordenadora do grupo de estudos brasilidades, pela Faculdade Rudolf Steiner e pesquisadora das comunidades tradicionais brasileiras. Possui formação em Ciências Sociais e pedagogia Waldorf.

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de discutir a importância da inserção de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar das Escolas Waldorf, como forma de harmonizá-lo ao que é proposto nas leis 10.639/03 e 11.645/08, por meio da exemplificação de uma proposta formativa com o tema da orixalidade e da reparação cultural. Recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica sobre orixalidade (SILVA; DIOGO; VERAS NETO, 2022), descolonização (KILOMBA, 2019; ASANUMA, 2019; FRANÇA; SANTANA, 2022; SODRÉ, 2023), em conformidade com a possibilidade de atualização curricular da pedagogia Waldorf (FRANCO, 2013; CASTRO E SILVA, 2020; BOLAND; MUÑOZ, 2021). Considerando a importância da formação docente nesse processo, exemplificamos a aplicação desses conteúdos por meio da descrição de uma formação elaborada e ministrada pelas autoras, focando no legado histórico e cultural dos orixás. Os resultados desta pesquisa foram colhidos por meio dos depoimentos de professoras participantes das atividades, mostrando como a pedagogia Waldorf se mostra propícia para a abertura do currículo face à diversidade cultural e étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Palavras-chave: orixalidade; ERER; descolonização; Pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of incorporating African and Afro-Brazilian history and culture into the curriculum of Waldorf Schools, as a way to align it with the guidelines proposed in laws 10.639/03 and 11.645/08. This is exemplified through a formative proposal focused on the theme of orixalidade and cultural repair. A bibliographic research was conducted on orixalidade (SILVA; DIOGO; VERAS NETO, 2022) and decolonization (KILOMBA, 2019; ASANUMA, 2019; FRANÇA; SANTANA, 2022; SODRÉ, 2023), in accordance with the possibility of updating the curriculum in Waldorf pedagogy (FRANCO, 2013; CASTRO E SILVA, 2020; BOLAND; MUÑOZ, 2021). Considering the importance of teacher training in this process, the application of these contents is exemplified through the description of a training developed and conducted by the authors, focusing on the historical and cultural legacy of the orixás. The results of this research were gathered through testimonials from participating teachers, showing how Waldorf pedagogy proves conducive to opening the curriculum to the cultural and ethnic diversity present in Brazilian society.

Keywords: orixalidade; EERR; decolonization; Waldorf Pedagogy.

Introdução

A injustiça racial, histórica e cultural contra a população negra foi plantada nas primeiras interações entre europeus e africanos, gerando desconhecimento e hierarquização das diferenças. Essa semente cresceu e se espalhou através da linguagem, da simbologia e das tradições transmitidas ao longo das gerações (SODRÉ, 2023).

A árvore da colonização tem raízes profundas e se estende globalmente. No solo brasileiro, ela se enraizou nas relações e instituições, causando sofrimento, adoecimento[1] e mortes[2]. As assimetrias raciais são os frutos desse sistema, gerando desigualdades profundas, inclusive na cultura (FRANÇA; SANTANA, 2022). Para mudar essa situação, precisamos erradicar essa árvore e plantar uma nova, baseada na responsabilização, que gere frutos, como consciência social, racial, histórica e cultural, junto ao compromisso de promover uma educação de qualidade e implementar políticas de reparação (FRANÇA; SANTANA, 2022).

A colonização, escravização e racismo estão entrelaçados, produzindo frutos que exalam uma atmosfera de inferioridade sobre os povos negros e indígenas. Esse cheiro já impregnou nossos sentidos, nos acostumamos a ele ao longo de séculos. Os frutos podres alimentam a árvore, mantendo o ciclo vicioso. Precisamos interromper esse processo secular. Quais atitudes e caminhos nos guiarão para suprimir essas árvores e cultivar as da justiça racial e responsabilização?

Nessa perspectiva, o impulso para desenvolver um percurso formativo em torno das artes, dos orixás e da educação das relações étnico-raciais, em atendimento as leis 10.639/03, 11.645/08 e seus complementos, faz-se urgentemente necessário.

1.https://www.geledes.org.br/diretor-de-escola-em-sp-perde-o-cargo-apos-aluna-de-6-anos-sofrer-racismo-e-agressao-crianca-e-transferida/. Este é um caso recente em São Paulo, onde, em sua escola, uma menina negra de apenas 6 anos foi agredida fisicamente, além de ter sido alvo de agressão verbal por seus próprios colegas. O caso ocorreu em uma escola pública, mas situações semelhantes também podem ocorrer em instituições privadas.

2.https://www.cartacapital.com.br/mundo/policial-envolvido-na-morte-de-george-floyd-e-condenado-por-participacao-no-assassinato/
https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml
A morte de George Floyd em 2020 e os eventos que se seguiram tiveram um impacto profundo nas conversas sobre justiça racial, policiamento e desigualdade social, gerando clamores generalizados por mudança e reforma em vários aspectos da sociedade. O espancamento e a morte de João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos, um homem negro em uma rede de supermercados brasileira, em Porto Alegre, embora não tenha tido a esma repercussão também é um exemplo de morte causada pelo racismo.

Problematização: reconhecimento e busca coletiva por resoluções

Oferecer um curso de extensão pode ser comparado a plantar sementes e regá-las, permitindo que germinem, cresçam e floresçam. Por isso, é crucial reconhecer a importância de abordar esses temas interligados e enfrentar os atrasos no tratamento dessas questões. As formações docentes contemporâneas devem desempenhar um papel fundamental ao despertar e revelar, por meio de uma visão crítica, a necessidade de instaurar ações institucionais propositivas, a reconstrução das relações com base no reconhecimento, na confiança e na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Essa reconstrução precisa seguir uma lógica saudável, como nos lembra Steiner (2021): "Salutar é apenas quando toda a comunidade se reflete no espelho da alma humana, e a força da alma individual reside na comunidade." No entanto, devemos nos questionar se essa comunidade refletida no espelho abrange verdadeiramente todos ou apenas alguns indivíduos com características semelhantes e que vivem em condições sociais, econômicas e raciais simétricas.

O racismo sistêmico[3] é uma doença que nos afeta tanto individual quanto coletivamente, e é importante reconhecer isso. Enquanto alguns podem estar "doentes" sem perceber, outros são diretamente impactados por essa doença em seu dia a dia ao longo de toda a vida. No entanto, aqueles que estão adormecidos têm a capacidade de despertar. Ao abrir os olhos e reconhecer a existência dessa doença, podemos buscar tratamentos para que todos possam viver com saúde, o que é essencial para uma vida digna.

Além disso, devemos reconhecer a negligência e até mesmo o desprezo em relação aos conhecimentos e práticas dos povos de terreiro. Esses comportamentos contribuem para perpetuar a discriminação e exclusão. Diante desses fatos, inaugura-se um dos muitos tipos de tratamento, o curso de extensão e ampliação cultural, autoral e pioneiro *Saberes Afro-brasileiros: Orixalidade e Reparação Cultural*. Essa iniciativa é conduzida por duas professoras, uma negra e outra branca, que apresentaremos a seguir.

Daniele Caetano é professora do primeiro setênio que trabalha com formação docente. Desde 2003, ela tem se dedicado a conhecer a pedagogia Waldorf. Durante um seminário para se tornar professora Waldorf em 2017, ela percebeu que as falas dos formadores e a estrutura curricular do

3. O racismo sistêmico vai além de ações isoladas; ele envolve a desvalorização de grupos minorizados historicamente considerados subalternos devido ao legado da escravidão e da colonização. Presente em uma sociedade que se autodenomina democrática, o racismo permeia o sistema de justiça, o sistema carcerário, o sistema educacional, o sistema de saúde, o mercado de trabalho e a mobilidade social.

curso não estavam alinhadas com a realidade dos povos negros e indígenas. Como mãe de uma menina negra, Daniele sentiu a necessidade urgente de se posicionar diante do mundo e diante das situações de inferioridade e sofrimento enfrentadas pelas crianças negras em contraste com a sensação de superioridade e conforto das crianças brancas. Essa percepção a impulsionou a questionar a realidade.

Sua família, de orientação evangélica, e o preconceito religioso presente na sociedade a levaram a ter temores e se afastar das religiões de matriz africana, algo que ela considera crucial resgatar, pois nesses espaços está a cultura, a história e a memória da nossa existência de forma honrosa e bela. Atualmente, ela cursa mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais, onde pesquisa sobre a pedagogia Waldorf, infâncias e relações étnico-raciais. Desde 2020, ela também tem contribuído para o desenvolvimento de caminhos que buscam a renovação social, oferecendo um percurso formativo e consultivo para diversas escolas Waldorf no Brasil.

Luciana Sapia é uma mulher branca, educadora do primeiro setênio, com 19 anos de experiência na pedagogia Waldorf e trabalha com a formação docente. Há dez anos, ela realizou uma pesquisa sobre as orixalidades como proposta pedagógica em seu curso de formação como professora Waldorf (FRANCO, 2013). O professor Lucius Zaesli a orientou na pesquisa para explorar as paletas de cores, o que a levou a produzir aquarelas dos dezesseis orixás. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento de sua escrita e fortaleceu sua conexão como uma mulher de axé. Através dos conceitos de cada orixá, ela estabeleceu uma ligação com o gesto deles, que foi materializado no papel por meio do pincel e da tinta. Dessa forma, trata-se não apenas de desenho e forma, mas do gesto dos orixás. Exu, por exemplo, não deixa rastros. Ele é múltiplo, é movimento, é fogo, é o princípio e aquele que abre caminhos e possibilidades.

Unindo suas visões de mundo e conhecimentos, essas professoras formam uma parceria significativa. Essa colaboração é fundamental, pois demonstra a disposição em desconstruir e construir novos entendimentos, movendo-se em direção a uma compreensão mútua verdadeira. Com base no reconhecimento e na urgência de promover a igualdade racial e superar desigualdades históricas, incluindo o racismo religioso, essa união de perspectivas críticas e experiências permitiu uma abordagem mais abrangente e enriquecedora para as participantes.

A estruturação do curso

A Orixalidade e Reparação Cultural foram abordadas considerando a espiritualidade, religiosidade, ancestralidade, a história e cultura africana

e afro-brasileira. O objetivo foi conscientizar sobre a importância da reparação histórica e da promoção da equidade racial na sociedade brasileira. A Orixalidade envolveu aspectos materiais, culturais e simbólicos relacionados aos orixás, que são divindades cultuadas nas religiões de matriz africana. Já a Reparação Cultural envolveu esforços para demonstrar a necessidade de corrigir e superar desigualdades e injustiças históricas sofridas pela população negra no Brasil, na sociedade em geral e especificamente na educação.

Portanto, a orixalidade, a história e cultura africana e afro-brasileira e ERER[4], situada no título do curso como *reparação cultural* e as artes foram os três pilares dessa formação. As aulas ocorreram nos meses de março, abril e maio de 2023, na modalidade virtual, na Faculdade Rudolf Steiner[5], uma instituição privada. Esse fato representa um avanço, uma vez que, em geral, o ensino superior na rede privada não aborda esse conhecimento, o que é preocupante. Se os cursos de licenciatura não incluem esse tema, as chances de esse conhecimento chegar aos estudantes são bastante reduzidas, fato que favorece a conservação desses problemas.

A pesquisa e a exploração desses temas foram conduzidas levando em consideração a perspectiva acadêmica e as experiências das docentes. A formação teve uma carga horária de 33 horas, distribuídas ao longo de várias semanas, o que foi um desafio para estudar os dezesseis orixás e seus aspectos, exigindo aprofundamentos adicionais para um maior entendimento dessas divindades. O tempo disponível também foi limitado devido às valiosas contribuições das participantes, que se sentiram seguras e acolhidas para compartilhar suas experiências. Além disso, a metodologia envolveu análise de textos, estudos de caso, discussões e atividades práticas, com o objetivo de valorizar os saberes afro-brasileiros e estimular o conhecimento e a reflexão crítica. O curso foi aberto para o público em geral, porém a maioria das participantes eram professoras brancas que trabalhavam na Educação Básica com a pedagogia Waldorf.

Estruturamos os encontros em três momentos distintos: a contação da história do orixá a ser trabalhado, o resgate histórico e cultural africano e afro-brasileiro e a ERER, além da pintura dos dezesseis Orixás. A materialidade foi providenciada por cada participante, incluindo papel para aquarela, pincéis, tintas (aquarela/guache) e uma variedade de elementos da natureza,

---

4. ERER é uma abreviação de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essa abordagem educacional é respaldada por leis e diretrizes, como a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, e a Lei 11.645/08, que estende essa obrigatoriedade para o ensino da história e cultura indígena.

5.Para saber mais sobre a Faculdade Rudolf Steiner e esse curso, acesse: https://frs.edu.br/cursos/saberes-afro-brasileiros-orixalidade-e-reparacao-cultural/.

como terra, folhas e pigmentos. As indicações bibliográficas foram disponibilizadas em um arquivo digital e foi criado um grupo no WhatsApp para facilitar o fórum de trocas entre as participantes.

Ao reconhecer a importância desse conteúdo e a realidade cultural com a qual ele se relaciona, surge uma oportunidade de abrir espaço na pedagogia Waldorf, que valoriza fortemente a dimensão espiritual, para incluir conhecimentos sobre a cultura dos povos de terreiro das religiões de matriz africana, como o candomblé. Isso pode contribuir para uma ampliação do currículo, reflexões e ações nas práticas pedagógicas dessas professoras, em harmonia com o que determinam as leis 10.639/03 e 11.645/08, voltadas para uma forma de reparação cultural em relação aos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Para tanto, vejamos um pouco sobre o que consiste esta legislação:

> Lei 10.639/03: estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências[6].
>
> Lei 11.645/08: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena" e dá outras providências[7].
>
> Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.[8]

Essas leis e seus complementos são fundamentais para o resgate da memória desses grupos no currículo, permitindo que negros, brancos e indígenas possam reconstruir novas relações a partir de suas verdadeiras histórias e culturas, e por meio de suas vozes. Um dos objetivos é a erradicação das hierarquias raciais estabelecidas desde os primeiros contatos entre esses grupos.

A integração cultural no trabalho pedagógico é citada nas produções bibliográficas de Neil Boland, um pesquisador ligado à Antroposofia e à pedagogia Waldorf, que considera a importância de se atualizar essa proposta pedagógica frente a novas questões discutidas na sociedade, como a diversidade cultural. O autor destaca a importância da formação docente e da re-

6. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.
7. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.
8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.

visão curricular, assim como a necessidade de uma visão mais crítica sobre o trabalho pedagógico, inclusive em relação à pedagogia Waldorf. Ele enfatiza o diálogo entre a abordagem educacional trazida pela Pedagogia Waldorf e outras perspectivas pedagógicas mais ligadas a questões sociais, buscando acolher a diversidade racial nos currículos escolares e eliminar o racismo sistêmico ainda presente nas salas de aula.

O autor ressalta a necessidade de questionar o currículo oculto, que influencia e promove culturas, valores e representatividade étnica nas imagens e recursos de ensino. Isso torna-se relevante no contexto deste artigo, em face da escassez de produções acadêmicas que articulem os temas abordados neste trabalho. É vital garantir uma representação adequada de outras culturas e grupos minorizados, valorizando suas visões de mundo, costumes e línguas. Isso requer uma incorporação equilibrada dessas culturas no currículo, evitando a predominância de uma perspectiva dominante ou eurocêntrica. Neil Boland e Muñoz (2021), nessa perspectiva, criticam a pedagogia Waldorf ao levarem em conta que ela abre margem para o racismo sistêmico, ao apregoar uma "educação para a liberdade" que, no entanto, desconsidera as diferenças sociais e culturais, sendo que essa liberdade não ocorre quando a educação aborda somente uma cultura hegemônica, como a europeia, por exemplo:

> 'Educação para a liberdade' é uma frase frequentemente usada para descrever a educação de Steiner. Ainda assim, até que ponto seu uso é justificado? Enquanto as desigualdades sistêmicas permanecerem não identificadas e ininterruptas, qualquer abordagem educacional é improvável que alcance uma 'educação para a liberdade' para todos os seus alunos. Isso é uma espécie de ironia e precisa, acreditamos, ser considerado com cuidado e seriedade. Os nobres ideais da educação de Steiner podem ser subvertidos por vieses inconscientes e normas sociais inquestionáveis que perpetuam o que pode ser chamado de racismo sistêmico, sexismo e outros ismos [9] (BOLAND; MUÑOZ, 2021, p. 9).

Ser ou não representado aponta para uma instância de poder, pois influencia como e se as diversas formas de existência serão reconhecidas. Quais histórias e culturas são colocadas no centro? Qual é a cor de quem é deixado à margem? Quem detém o poder de tomar decisões? Essas são perguntas essenciais para despertar as estruturas adormecidas que naturalizam essas desigualdades.

---

9. Tradução nossa: "'*education for freedom' for all its students. This is something of an irony and needs, we believe, to be considered carefully and seriously. The noble ideals of Steiner education can be subverted by unconscious bias and unquestioned societal norms which perpetuate what can be termed systemic racism, sexism and other -isms.*"

A partir dessa elaboração, é importante e necessário refletir sobre os problemas causados pelas ausências culturais nos currículos escolares:

- A ausência dessas culturas no currículo reforça a exclusão e marginalização desses grupos, negando-lhes visibilidade e valorização;

- A inexistência dessas culturas contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, reforçando visões limitadas e distorcidas.

- A falta de representatividade adequada contribui para a desigualdade e injustiça educacional, pois algumas culturas são privilegiadas em detrimento de outras, perpetuando, assim, a hegemonia cultural;

- A exclusão dessas culturas impede que os estudantes tenham acesso a conhecimentos diversos e enriquecedores, restringindo sua compreensão do mundo e limitando sua capacidade de se relacionar com diferentes perspectivas.

Citamos Boland novamente para explicitar a importância do resgate cultural e a necessidade de as escolas Waldorf/comunidades Steiner em reformularem sua estrutura curricular de modo a dar conta dos desafios do nosso tempo:

> A grande questão para mim é, nós realmente oferecemos uma educação baseada localmente? Minha resposta inicial quando me deparei pela primeira vez com as escolas Waldorf na Inglaterra foi, não, eles se sentiram alemãs [...] O cenário geográfico local e a flora e fauna locais estão refletidos na escolha e conteúdo de canções, poemas, peças, materiais e recursos artesanais, histórias, imagens etc., ou estes são frequentemente 'importados' de outros lugares?10 (BOLAND apud CASTRO E SILVA, 2020, p. 2)

Tomando o exemplo da ausência das culturas dos povos de terreiro das religiões de matriz africana no currículo escolar brasileiro, torna-se fundamental problematizar e promover uma educação equitativa e diversificada. A pedagogia Waldorf, por sua abertura espiritual, possui talvez maiores possibilidades de realizar esse trabalho, já que utiliza bases espirituais na educação.

O depoimento oferecido por participantes dessa atividade evidencia

10. Tradução de Castro e Silva (2021) para: "The big question for me is, do we actually offer a place-based education? My initial response when I first came across Waldorf schools in England was, no, they felt German […] Are the local geographic setting and local flora and fauna reflected in the choice and content of songs, poems, plays, craft materials and resources, stories, images, etc., or are these frequently 'imported' from elsewhere?"

não somente o potencial da pedagogia Waldorf para essa abertura, mas a própria relevância dessa atividade para a formação das/dos docentes.

Semeando palavras, é feito um convite para despertar

Na primeira aula do curso, foi contada a história de Exu e aberta a palavra para as participantes. Iniciou-se uma discussão sobre a gravura intitulada *América Invertida*, de 1943, do artista Joaquim Torres Garcia, e como ela proporciona diferentes perspectivas sobre a representação do mundo.

Fig.1 – Joaquín Torres García, América Invertida, 1943.

Fonte: http://gafar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2021/05/Ver%C3%B3nica-Optativa-2021_1.pdf

Foi discutida a questão da centralidade do Norte como referência nos mapas e as intencionalidades presentes nas representações cartográficas (ASANUMA, 2019). Os mapas são interpretações humanas do mundo, sujeitos a distorções e variações. Essa reflexão sobre cartografia levou a uma análise sobre o poder envolvido na definição do centro e na marginalização de certas referências, repertórios e vivências (ASANUMA, 2019). A importância de aprender e ampliar o conhecimento por meio da colaboração com pessoas negras e indígenas foi enfatizada, destacando a necessidade de trazê-las para dentro da escola e estabelecer relações recíprocas. O autor Boaventura de Souza Santos propõe uma investigação sobre como a exclusão ou marginalização ativa certas coisas, ideias ou grupos, negando sua existência (SANTOS, 2009).

Destacamos a importância de um posicionamento explícito, pois o

silêncio pode ser interpretado como consentimento. Grada Kilomba (2019) também é uma das principais referências deste trabalho, lembrando-nos da dimensão política da linguagem, que tem o poder de criar, fixar e perpetuar relações de poder e violência. Além disso, ela nos instiga a desmantelar diariamente a lógica colonial. Nesse contexto, Exu surge novamente como símbolo da palavra, do verbo e do posicionamento. Tudo que é nomeado existe!

Para trazer vida e significado aos países africanos, realizamos uma atividade em que apresentamos um mapa e solicitamos às participantes que mencionassem os nomes desses países. Além disso, propusemos a criação artística de um mapa da África, resgatando sua antiga história antes da colonização, incluindo os nomes dos diferentes grupos étnicos e reconhecendo a cultura material e imaterial dos orixás em diversas regiões. É importante ressaltar que o candomblé praticado no Brasil possui diferenças em relação às crenças e práticas religiosas presentes nos diversos países africanos. A diáspora e as condições históricas do Brasil levaram a adaptações e transformações nessas tradições, resultando em manifestações singulares do candomblé em nosso país. Essas tradições encontraram caminhos de resistência e reinvenção, permitindo a preservação e a continuidade de suas expressões espirituais e culturais. Por exemplo, não há a mesma organização e ordem no Xirê dos orixás. Xirê é uma palavra de origem Yorubá, que significa festa que homenageia e reverencia um Orixá. O Xirê é uma manifestação sagrada, em que os participantes cantam, dançam e tocam instrumentos musicais em comunhão com as divindades. É um momento de conexão espiritual, em que a energia dos Orixás é invocada e compartilhada pela comunidade. O Xirê é uma expressão viva da cultura afro-brasileira e desempenha um papel central nas práticas religiosas das religiões de matriz africana, como o Candomblé[11] (Fig. 2).

Fig. 2- o xirê dos orixás, com Exu no centro

Fonte: https://ocandomble.com/2008/08/21/sire-orisa-xire-orixa-basico/

11. Para se conhecer melhor o xirê, remetemos ao vídeo: [XIRÊ KETU] Xirê de Todos os Orixás por Mãe Meninazinha de Oxum - Ilê Omolú Oxum (Xirê completo), com músicas da nação Ketu. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KfYwflmBw_A. Acesso em: 19-06-2023.

A história de muitos povos e reinos africanos está ligada à devoção aos Orixás. Por exemplo, os reinos de Oyo, localizado entre a Nigéria e Benin, e Ifé, na Nigéria, cultuam, respectivamente, Xangô e Iansã, de modo que esses Orixás ajudam a construir a identidade dos povos que viveram sob esses reinos e das que herdaram essa herança cultural. Assim, na atividade aqui descrita, foi mencionado o Palácio de Xangô, localizado no reino de Oyo, como um exemplo dessa conexão entre a história e a religiosidade dos povos africanos em relação aos Orixás.

Nessa perspectiva, o trabalho com a orixalidade pode ser entendido como uma contribuição ao letramento racial na medida em que ele oferece uma outra abordagem sobre a maneira como as pessoas negras e a cultura afro-brasileira são vistas na sociedade. Para Alice Silva, Diogo e Veras Neto (2022), esse letramento pode constituir um "artefato para o (re)conhecimento do patrimônio cultural e religioso afro-brasileiro, de modo a produzir visibilidade, pertencimento e apropriação da historicidade negra no país" (SILVA; DIOGO; VERAS NETO, 2022, p. 423), já que, para os autores citados, a cultura e a história afro-brasileiras constituem, ainda, um conteúdo "também encolhido e invisibilizado quando visto pelas lentes de um pensamento e percepção reducionistas sobre os valores ancestrais negros" (SILVA; DIOGO; VERAS NETO, 2022, p. 425).

A orixalidade, como uma expressão cultural religiosa, está enraizada tanto na cultura, quanto na história africana e afro-brasileira. Essas tradições religiosas afro-brasileiras representam um componente significativo da diversidade cultural do Brasil e da herança africana. No entanto, sua abordagem não deve se limitar a uma simples apresentação ocasional de histórias da tradição oral africana, nem à seleção de elementos que se encaixem nos moldes eurocêntricos, destinados a serem utilizados em práticas pedagógicas. Em vez disso, é necessário adotar uma abordagem mais completa, profunda e autêntica. Isso requer um trabalho cuidadoso para evitar distorções ou simplificações que possam levar a uma compreensão equivocada ou à perpetuação de preconceitos, pois os orixás, por exemplo, são divindades amplamente cultuadas no Brasil e, por outra via, amplamente atacadas, assim como seus seguidores, dando um exemplo de intolerância religiosa vigente no país, pois

> A intolerância está na raiz das grandes tragédias mundiais. Foi ela que destruiu as culturas pré-colombianas e promoveu a inquisição e a caça às bruxas. Foi a intolerância religiosa que levou católicos e protestantes a se matarem mutuamente na Europa, ou hindus e muçulmanos a fazerem o mesmo na Índia. Foi a intolerância que levou países a construírem um sistema de apartheid ou a organizarem campos de concentração. Por trás de cada manifestação de barbárie que a humanidade teve a infelicidade de assistir e teste-

> munhar, o que redundou em numerosos massacres e extermínios, esconde-se a intolerância como arquétipo e estrutura fundante (GUIMARÃES apud NOGUEIRA, 2020, p. 19).

A tolerância religiosa é um conceito que se refere a "aceitar", ou "suportar" crenças e práticas religiosas de outras pessoas, mesmo que essas crenças sejam diferentes das nossas. Neste sentido, a própria inexistência de menções à cultura dos povos de terreiro das religiões de matriz africana no currículo escolar brasileiro é um exemplo da intolerância e da ausência do respeito à diversidade cultural brasileira. Assim,

> "Tolerar" o que é diferente consiste, antes de qualquer coisa, em atribuir a "quem tolera" um poder sobre "o que se tolera". Como se este dependesse do consentimento do tolerador para poder existir. "Quem tolera" acaba visto ainda como generoso e benevolente, por dar uma "permissão", como se fosse um favor ou um ato de bondade extrema (QUINALHA apud NOGUEIRA, 2020, p. 57).

Abordar a orixalidade, portanto, é também um exercício de luta pelo reconhecimento das religiões de matriz africana como uma prática digna na sociedade, sobretudo em uma sociedade que, historicamente, usurpa o papel da religiosidade africana na construção da identidade do país, tendo em vista a onipresença das religiões africanas.

Ao refletirmos criticamente sobre os possíveis resultados ou contribuições desse curso formativo, ficamos atentas aos diálogos das participantes, o que nos permitiu compreender a heterogeneidade de pensamentos sobre os temas abordados. Nossa estratégia consistiu em manter um diálogo constante para apontar caminhos de estudos, práticas e criação de relações de proximidade com pessoas/comunidades reais, seja visitando um quilombo ou um terreiro. É fundamental que as atividades formativas sejam conduzidas com sensibilidade cultural, evitando estereótipos e preconceitos. As educadoras devem buscar formação adequada e utilizar recursos pedagógicos embasados para abordar esses temas de maneira respeitosa e enriquecedora.

Colhendo alguns frutos

Em todos os critérios elencados no formulário avaliativo, houve predominância de respostas positivas, podendo as participantes avaliarem em que medida ocorreram ou não contribuições para suas vidas pessoais e profissionais. Entre

os pontos mais recorrentes e relevantes mencionados pelas estudantes em seus depoimentos, destacam-se: mudança de percepção, desconstrução de preconceitos e privilégios, valorização dos saberes afro-brasileiros, reflexão sobre a prática educativa, reconhecimento da importância histórica e política do racismo.

Esses pontos destacam a busca por cura e revelam que essa jornada é um processo contínuo que pode resultar em transformação pessoal. As participantes demonstraram um comprometimento profundo em promover uma sociedade mais igualitária e respeitosa. Para elas, os saberes afro-brasileiros representam um valor e estão prontas a repensar suas próprias práticas, buscando uma educação justa e saudável para todos. Como sementes plantadas em solo fértil, elas estão dispostas a florescer e espalhar suas raízes de mudança em suas instituições, contribuindo para um futuro mais igualitário.

Além disso, fez parte da conclusão do curso o compartilhamento das aquarelas produzidas e um conjunto de depoimentos sobre as contribuições dessa extensão, considerando seus três pilares, para as integrantes, conforme mostrado nas mensagens a seguir:

> 27/04/2023
> Olá integrantes! Nossos encontros têm sido marcados por depoimentos e reflexões enriquecedoras. Esse era um dos nossos objetivos iniciais ao propor essa construção em conjunto, proporcionar uma nova leitura de mundo, ampliar!
> Por isso, gostaríamos de convidá-las a elaborar um depoimento, pode ser uma reflexão geral, algum tema específico ou ainda sobre a proposta do curso em si.
> Para isso, lançamos uma questão motivadora: Como a formação em Saberes Afro-brasileiros: Orixalidade e Reparação Cultural está contribuindo para a sua formação e para a sua prática educativa? A partir do seu modo de ser e estar no mundo, como você já utiliza ou pretende praticar os saberes construídos neste percurso formativo em sua vida pessoal e profissional? Qual é a importância dessa temática na formação de educadoras(es) da PW e em sua instituição?
> Com carinho, Daniele Caetano e Luciana Itanifè. Se surgir alguma dúvida, procure-nos!(informação verbal).[12]

Nesse contexto, a artista J.C. enfatiza que o curso permitiu jornada de autodescoberta e reconstrução da identidade:

> O curso Saberes Afro-brasileiros: Orixalidade e Reparação Cultural foi fundamental para um mais que necessário des/aprendizado e

12. Informação concedida no curso.

> des/construção de minha própria identidade. Como fotógrafa e artista plástica precisava ressignificar meu pertencimento dentro da sociedade brasileira de uma perspectiva que revelasse privilégios inegáveis que a branquitude sempre me proporcionou. Somente depois deste curso, com a orientação proporcionada pela Daniele Caetano e a Luciana Itanifé consegui atar fatos históricos e participar na fábrica da sociedade brasileira tecida por desigualdades raciais sistêmicas (informação verbal).[13]

Já para M.C. ela mesma candomblecista, reforça a importância desses conteúdos no combate ao racismo e na projeção de uma educação mais justa:

> Todo este caminho é de fundamental importância na construção de uma base pedagógica que eduque as crianças para serem seres humanos verdadeiramente interessados no outro ser humano, assim, como disse Steiner. Esta premissa não pode ser restrita apenas à toda uma cultura branca e europeia, especialmente se queremos alcançar uma sociedade em harmonia com a alma da consciência, como é sabido que é a nossa tarefa nesta época. Sem compreender o passado e nossa ancestralidade, não seremos capazes de compreender o presente e nem mesmo criar um futuro bom (informação verbal).[14]

Para a participante M.S., que se identifica etnicamente como branca, traz o aspecto da reparação histórica relacionando-a ao fato de a pedagogia Waldorf abordar uma cultura não-brasileira:

> Ter a oportunidade de participar deste curso contribuiu para amadurecer o tema da racialidade dentro da minha prática profissional, instigando reflexões e aprofundamento no conhecimento das orixalidades. Durante o curso, foram incontáveis temas abordados que me fizeram cada vez mais atenta ao grande caminho a ser percorrido para chegarmos a um lugar que podemos minimamente chamar de "tentativa de reparação histórica". Portanto, considero este curso fundamental para qualquer professor, mas especificamente para o professor da Pedagogia Waldorf, que carrega em si as tradições de uma cultura externa ao que vivemos no Brasil. Hoje, posso dizer que não passo um dia sem pensar no que a Dani disse: "imaginem como vocês se sentiriam se entrassem em uma sala na qual só vocês fossem brancas e todos os outros pretos. Esse curso

13. Informação concedida no curso.
14. Informação concedida no curso.

> fez com que eu tivesse mais força, embasamento e propriedade para levar isso mundo afora, não só no meu círculo íntimo de amizades, mas como professora, fundadora e gestora de um espaço educativo. Propriedade para defender uma educação antirracista (informação verbal).15

Para N.B., o curso ministrado tem relevância como processo formativo também em nível de pós-graduação, evidenciando o grande espaço que há para formações desse tipo e com essa temática:

> Minha visão e conhecimento foram despertados e percebo quanto tempo permaneci na ignorância. Esse curso representa um importante marco no meu desenvolvimento pessoal e social que espero, possa ajudar e contribuir de forma efetiva para que outras pessoas também alcancem esses saberes. Espero que este curso seja apenas um início para que seja um contínuo na formação de pessoas e educadores, seja como um curso de extensão, que poderia ser ampliado, em teoria e práticas, ou um curso de pós-graduação. Mas gostaria de destacar que poderia ser manter acessível a quem se interessar e não ser limitado a formação pedagógica devido à extensão de importância social que alcança (informação verbal).16

A docente R.L. relatou que a análise dos dados históricos, textos e contextos ajudou a compreender a estrutura e a persistência do racismo na sociedade contemporânea:

> Dados históricos, textos de diferentes épocas e apresentação de contextos abordados nas aulas contribuíram para ampliar a compreensão de como o racismo se estruturou e se mantém estabelecido na atualidade. Temas como a naturalização do racismo nos colocam em movimento para buscar, em nós mesmos, as armadilhas e as justificativas para o conformismo, o comodismo e a não atuação efetiva nessa desconstrução, mantendo o pacto da branquitude. A apresentação de iniciativas artísticas e dos espaços informativos, como o Museu Memorial Pretos Novos e o trabalho de Grada Kilomba, exploraram diferentes formas de atuação e sensibilização para o tema. A apresentação do histórico das leis racistas em nosso país mobilizou a conscientização de que o racismo é uma

15. Informação concedida no curso.
16. Informação concedida no curso.

> opção política, declarada e aceita, e do quanto ainda é preciso lutar e mudar essa realidade (informação verbal).[17]

A mesma professora também menciona a autoeducação, proposta na pedagogia Waldorf, como uma das dimensões para a qual o curso ministrado contribuiu sensivelmente, tanto para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, quanto para a formação e/ou sensibilização de crianças e adultos:

> A formação em Saberes Afro-brasileiros: Orixalidade e Reparação Cultural contribui para que a minha individualidade possa ser um impulso pela busca de uma mudança institucional na escola onde atuo, que eu possa ajudar a escola a reconhecer a importância de uma mudança em todos os níveis (curriculares, sociais, estruturais) buscando uma atuação antirracista, dando força ao grupo de diversidade já existente e atuante, sensibilizando e envolvendo outros professores nesse mesmo movimento de transformação individual e coletiva (informação verbal).[18]

Para a participante P.C., a branquitude e o etnocentrismo podem estar presentes no interior de cada docente, o que foi possível ser descoberto graças à formação da qual esta professora participou:

> O curso foi belíssimo na forma de conduzir esse novo olhar. Onde clareza e compaixão andaram juntas. Sem que o olhar se tornasse piegas, sem que a gente partisse para o sentimentalismo. A Dani é absolutamente impressionante em sua habilidade junto ao abismo. É certeira, profunda, consequente, hábil. Não perde o foco. A Luciana é uma contadora de histórias maravilhosa. Fez a gente sonhar e sentir a força de cada Orixá. E o fato de consagrar a sua vida ao caminho do Candomblé faz com que suas falas sejam carregadas de muita veracidade, força e devoção. Adorei a parte vivencial do curso, as provocações que a Lu trouxe para as pinturas. E quando vi, lá estava eu pintando com terras, dendê, pimenta! Indo até o fundo dessas materialidades, para encontrar a força imaterial que nelas habita (informação verbal).[19]

Ter a oportunidade de plantar essa semente foi algo gratificante. O encontro com cada uma das 27 integrantes foi enriquecedor, pois, ao ensinar, você também apreende. Essa troca de conhecimentos e experiências foi valorizada e contribuiu para um processo de aprendizagem mútua. O re-

17. Informação concedida no curso.
18. Informação concedida no curso.
19. Informação concedida no curso.

conhecimento das integrantes pelo esforço das docentes é algo motivador. Foi recebida uma quantidade significativa de depoimentos, o que explicita a necessidade de novas escritas, embora não seja possível apresentá-los todos neste trabalho. Isso também destaca a riqueza das outras 10 aulas não exploradas aqui devido às limitações de espaço.

O momento da pintura dos orixás se estabeleceu em um formato alternado, uma vez que é uma atividade que demanda uma preparação prévia, o momento da pintura foi especial, dedicando uma aula inteira para essa atividade. Embora adaptada para o formato *on-line*, essa dinâmica permitiu que as participantes explorassem cores, gestos e símbolos dos orixás, estabelecendo uma conexão com esse contexto cultural. A atividade de pintura requer tempo e cada pessoa tem o seu ritmo, o que levou muitas delas a produzirem suas pinturas fora da carga horária do curso. Além disso, o ambiente virtual possibilitou a participação de pessoas de diferentes regiões do Brasil e de fora do país, enriquecendo as discussões e formando um grupo interessado e dedicado a esse tema. A pintura se tornou uma ferramenta para promover a interculturalidade e a conexão transcultural entre as participantes.

Além de ser uma forma de expressão artística que busca uma instância da sensibilidade ao criar as representações dos orixás, seja através de gestos, cores ou tons, a artista se envolve em um processo de imersão e compreensão mais profunda dessas divindades. A pintura com tintas naturais ou guache torna-se, então, uma forma de expressar e compartilhar essa conexão, possibilitando que outros também possam apreciar a riqueza cultural dos orixás.

A escolha das cores e tons na pintura pode transmitir aspectos específicos de cada Orixá, como suas características, personalidade e domínios. Por exemplo, Xangô (Orixá da justiça e do trovão): representados pelo vermelho e branco, com vermelho simbolizando a força, a coragem e a energia, e o branco representando a paz e a sabedoria.

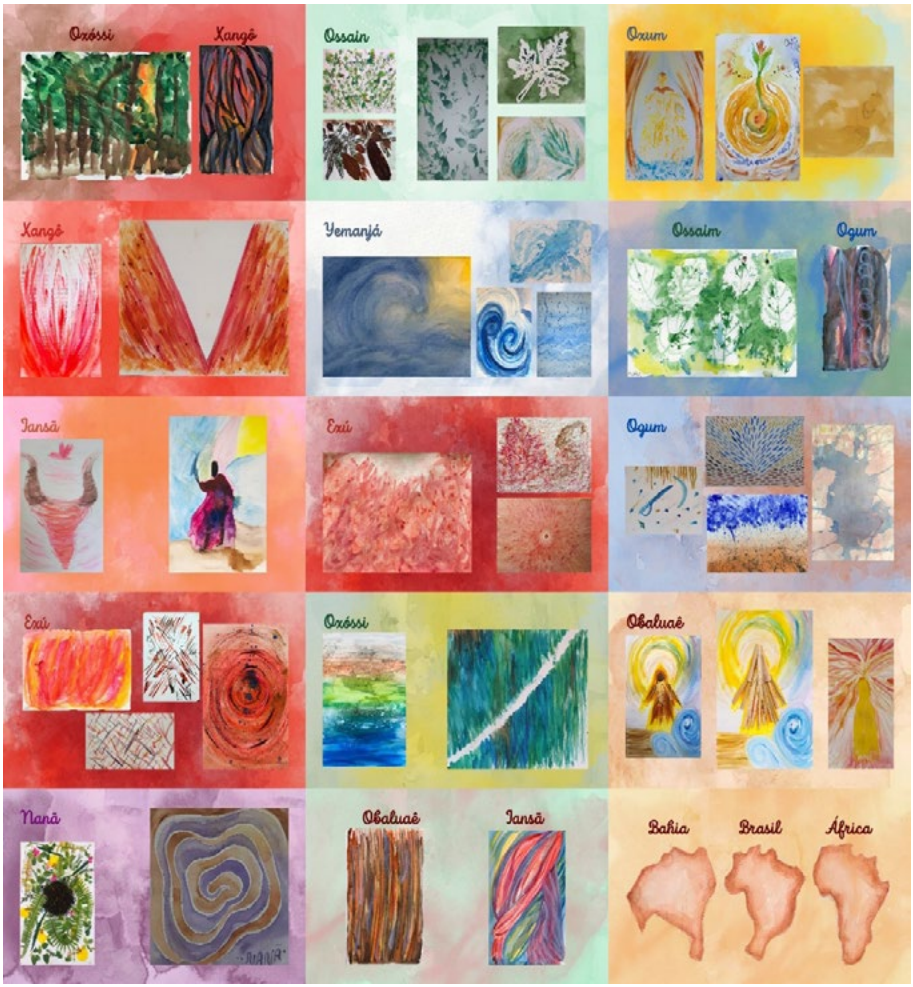
Assim, a pintura dos orixás se torna não apenas uma manifestação artística, mas também uma oportunidade de pôr em prática os conteúdos ministrados, como relata a docente R.L.R.F., que registrou suas impressões sobre essa parte da atividade:

> Para pintar Exu busquei a densidade da matéria, a fagulha do fogo primordial, o fogo criador e, ao mesmo tempo, transformador. Na pintura com giz de cera, misturei o marrom mais escuro disponível no meu estojo com o vermelho carmim. Nas manchas, visualizei a cabeça de Exu que me chamou tanto a atenção e também as chamas do fogo. Na aquarela, usei o vermelho cinabre bem oxidado, já com tom marrom, e o vermelho carmim. Fiz movimentos desorde-

> nados, curtos, rápidos, buscando o gesto das fagulhas de uma fogueira. Quando terminou, me remeteu ao fogo do centro da terra que emerge nas lavas do vulcão em erupção. [...]

O conjunto de aquarelas (Fig. 3) produzidas na formação é mostrado a seguir:

Fig.3: aquarelas sobre os orixás, produzidas durante a formação



Fonte: acervo das autoras.

Considerações finais

A disponibilidade da descolonização histórica e cultural através de um "caminhar acordado" envolve a conscientização, o compromisso e a ação contínua para desafiar e superar os padrões coloniais presentes em nossa sociedade. Esse caminhar acordado implica reconhecer a necessidade de mudança, estar disposto a aprender e desaprender, e trabalhar em colaboração com as comunidades minorizadas, as mais afetadas pelo colonialismo.

Ao adotar um "caminhar acordado", algumas abordagens e ações podem ser consideradas, como autoeducação e a busca pelo conhecimento sobre a história e os impactos do colonialismo, a escuta ativa para aprender com as vozes e experiências das comunidades afetadas. Soma-se a esses aspectos a necessidade de questionar as narrativas dominantes, examinar os próprios privilégios e preconceitos internalizados, identificar, questionar as práticas e estruturas institucionais que perpetuam a opressão e as desigualdades que resultam na colonialidade presente na vida social, inclusive na educação.

Embora a cultura religiosa africana seja um tema delicado e escasso nas instituições escolares, não por sua complexidade, mas devido a ideias pré-concebidas que permeiam os corações e mentes das pessoas, é essencial abordá-la na educação, que tem como objetivo o pleno desenvolvimento dos educandos. Infelizmente, muitas vezes, são construídos muros em torno do desconhecido e há estigmas associados a essas questões. É provável que muitas pessoas que buscam conservar essa negligência nunca tenham visitado um terreiro, pois o desconhecimento é um aliado do racismo e dos preconceitos.

A ausência das culturas afro-brasileiras nos currículos escolares é como um solo árido, que impede uma aprendizagem diversa e enriquecedora. Essa exclusão e marginalização negam visibilidade e valorização a determinados grupos. Essa desigualdade e injustiça educacional sufocam o potencial dos estudantes, restringindo suas oportunidades e mantendo a hegemonia cultural. É necessário arar esse solo, remover as ervas daninhas do preconceito e plantar sementes de conhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras. Assim, poderemos cultivar um ambiente educacional diverso, equitativo e inclusivo, onde todas as plantas possam florescer.

Dessa forma, o curso permitiu explorar estratégias educacionais para enfrentar os desafios presentes nos ambientes escolares e não escolares e mostrou como a orixalidade, a ERER e as artes podem ser recursos poderosos para fomentar uma educação equitativa, promovendo a valorização das culturas afro-brasileiras e superando os preconceitos enraizados. A caminhada prossegue semeando as sementes da responsabilização, do respeito, da

equidade e da valorização da história e das culturas afro-brasileiras que tanto nos enchem de orgulho.

Referências

SILVA, Maria Alice; DIOGO, Hélen Rejane Silva Maciel; VERAS NETO, Francisco Quintanilha. Ecos e contra-narrativas ocidentais: o letramento racial crítico como artefato para o (re)conhecimento do patrimônio cultural e religioso afro-brasileiro. In: MELO, Edelamare Barbosa. (Org.). *Desafio da produção contra colonial e alternativas antirracistas em prol dos direitos humanos fundamentais dos povos e comunidades tradicionais.* Brasília: CONAETE/Ministério Público do Trabalho, 2022. p. 423-443.

ASANUMA, Eduardo Seide. Necessidade de superação de mapas eurocêntricos no ensino de Geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., 2019, Jataí. *Anais*... Jataí: Universidade Federal de Jataí, 2019.

BOLAND, Neil. Engaging (or not) with Community. In: *Waldorf Resources*. 2017. Disponível em: https://www.waldorf-resources.org/single-view/engaging-or-not-with--community. Acesso em: 13 jul. 2023.

BOLAND, Neil; MUÑOZ, Joaquim. Education for freedom for all? The relevance of contemporary theory to Steiner education. *ROSE*: Research in Steiner Education, v. 12, p. 1-14, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15/07/2023.

BRASIL. *Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.* Brasília, 2003. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html. Acesso em: 15/07/2023.

BRASIL. *Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".* Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15/07/2023.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. PARECER N° 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História*

e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15/07/2023.

CASTRO E SILVA, Emerson Rocha de. *Escola e experiência do pluralismo na Pedagogia Waldorf*: uma cultura escolar para pluralidade. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

FRANÇA, Carmen Lúcia Alves de; SANTANA, Juliana Santos. A herança ancestral e a tradição oral do povo de santo como ferramenta para descolonização. In: MELO, Edelamare Barbosa. (Org.). *Desafio da produção contra colonial e alternativas antirracistas em prol dos direitos humanos fundamentais dos povos e comunidades tradicionais.* Brasília: CONAETE/Ministério Público do Trabalho, 2022. p. 39-48.

FRANCO, Luciana Sapia. *Os dezesseis orixás como imagem na pedagogia Waldorf.* Monografia (Curso Normal de Formação de Professores Waldorf) - Centro de Formação de Professores Waldorf da Escola Waldorf Rudolf Steiner, São Paulo 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação*. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. Faces da intolerância no século XXI. In: RIBEIRO, Djamila. (Org.). *Intolerância religiosa*. São Paulo: Pólen, 2020.

SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional.* Petrópolis: Vozes, 2023.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-72.

STEINER, Rudolf. (2021). Salutar. In: *Associação Beneficente Parsifal*. Disponível em: https://parsifal.org.br/salutar/. Acesso em: 14 jul. 2023.

A EXIGÊNCIA DO EXERCÍCIO DO PENSAMENTO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Adriana Honorato Gonçalves[1]

1. Professora de Artes e História da Arte no Nono ano e Ensino Médio da EWRS, Mestra em Artes Visuais pela UNESP e Especialista em Artes na Pedagogia Waldorf pela Faculdade Rudolf Steiner.

RESUMO

A importância de se examinar o próprio pensamento, torná-lo profundo, complexo e, a partir daí, colocá-lo a serviço do mundo e da educação é o tema central deste artigo. Parece haver uma correspondência entre as problemáticas relacionadas ao pensar e repensar, e as exigências da educação e do ensino. Partindo desse pressuposto, foram apresentadas, de forma objetiva, cinco abordagens de diferentes autores dos séculos XX e XXI, nas quais se explora a natureza do pensar, sua relação com o bem e o mal, seu estreitamento com a função do educador e educadora, a necessidade de se contextualizar e problematizar o presente complexo e o compromisso de se curar feridas do colonialismo por meio do diálogo com saberes considerados não acadêmicos ou científicos. Reconhecemos, com essas considerações, a profunda relação entre o que foi proposto por Rudolf Steiner, no início do século XX, como caminho para um individualismo ético em favor de ações morais no mundo e o que seguiu como pesquisa, um século depois, no campo epistemológico, a respeito do alargamento das formas de conhecimento e de aprendizagem.

Palavras-chave: pensar; educação; pensamento complexo; epistemologias do sul.

ABSTRACT

The importance of examining one's own thought, making it deep, complex and, from there, putting it at the service of the world and of education is the central theme of this article. There seems to be a correspondence between the problems related to thinking and rethinking, the demands of education and teaching. Based on this assumption, five approaches by different authors of the twentieth and twenty-first centuries were presented, in an objective way, which explores the nature of thinking, its relationship with good and evil, its closeness with the function of the educator, the need to contextualize and problematize the complex present and the commitment to heal the wounds of colonialism through dialogue with knowledge considered non-academic or scientific. We recognize, with these considerations, the profound relationship between what was proposed by Rudolf Steiner at the beginning of the twentieth century as a path to an ethical individualism in favor of moral actions in the world and what followed as research, a century later, in the epistemological field, regarding the expansion of the forms of knowledge and learning.

Keywords: thinking; education; complex thinking; epistemologies of the south.

Introdução

Quais são as demandas da educação no século XXI? As exigências são profundas e complexas: questões sociais, ambientais, emocionais, sexuais, econômicas, raciais, tecnológicas. No cerne dessas problemáticas, encontra-se uma que talvez seja a principal: a saúde mental dos alunos e dos professores. Depressão, ansiedade, crise de pânico, fobia social, comportamento auto lesivo, tentativas de suicídio, violência. Essas são algumas das demandas enfrentadas, atualmente, por professores e professoras em sala de aula. Problemas complexos, geralmente, não possuem soluções simples, rápidas ou certeiras. É preciso profundidade na reflexão; é preciso pensar e repensar ações todos os dias.

Este artigo apresenta um caminho para se observar as problemáticas relacionadas à faculdade do pensar, considerando-se esta uma das soluções possíveis para o enfrentamento das exigências do ensino e da educação de crianças e jovens na atualidade. O objetivo é oferecer, de forma concisa, um recorte sobre as considerações que cinco autores fizeram a respeito da natureza do pensar e sua correspondência com a ato de educar.

Desta forma, o artigo parte da obra *A filosofia da Liberdade,* de Rudolf Steiner, na qual se encontra uma extensa consideração a respeito do pensar e sua relação com as ações morais dos seres humanos; depois, versamos a respeito da relação entre o pensar e o reconhecimento do bem e do mal, explorada no primeiro capítulo da obra *A vida do Espírito,* de Hannah Arendt; em seguida, com a obra *Pedagogia da Autonomia,* de Paulo Freire, estreitamos a relação entre a necessidade de "pensar e agir certo" e o papel dos professores e professoras diante dos alunos; na sequência, apresentamos as observações de Edgar Morin e Carlos Jesus D. Díaz a respeito do pensamento complexo como exigência para o enfrentamento das demandas do século XXI e como ferramenta para uma reinvenção da educação, tal como apontado na obra *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. Por fim, exibimos resumidamente as ideias do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos a respeito das *Epistemologias do Sul*, em que o autor propõe uma abertura ou alargamento do campo epistemológico, considerando o rompimento entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular, oriundo de povos que enfrentam e lutam contra as três formas de dominação e exclusão da era pós-colonial.

Pretendemos, com essas considerações, reconhecer, primeiro, a coerência presente nos discursos e argumentos apresentados pelos autores; segundo, a inegável necessidade de se exercitar o pensamento com profundidade, considerando a ética e a estética de nossas ações, se quisermos enfrentar, com consciência, os desafios da educação do presente e do futuro.

O pensar

A exigência do exercício do pensamento foi amplamente trabalhada no livro *A filosofia da Liberdade,* escrito, em 1918, por Rudolf Steiner. No terceiro capítulo do livro, o autor fala a respeito da importância da observação do pensar. Ele nos ensina que os objetos que observamos foram criados fora de nós, porém os pensamentos, nós os criamos e, como criadores, podemos observar algo que geramos e que tem a mesma natureza do objeto observado. Ou seja, eu crio um pensamento e penso sobre o pensamento criado. Neste caso, somos criadores e podemos experimentar algo de divino, "não resta dúvida, no pensar temos uma ponta do devir do universo em nossas mãos e estamos presentes quando este se realiza" (STEINER, 2008, p. 40).

O autor segue suas reflexões colocando que o pensar expressa-se inicialmente no âmbito da autopercepção e essa capacidade é própria do humano. O sentimento, seguido do conceito ou da ideia, formam a cognição.

Segundo o autor, sentir e querer fazem parte da manifestação essencial do pensar e atribuir um juízo de valor colocando o sentimento ou a volição acima do pensar seria perder a verdadeira essência dessas três manifestações da alma humana.

> O *querer* e o *sentir* aquecem a alma humana ainda depois do evento que os originou. O pensar, no entanto, facilmente causará uma impressão posterior de frieza; parece até ressecar a alma. Mas trata-se aqui apenas da forte sombra de sua essência, que é interiormente permeada de luz e que com calor submerge nas coisas que nos rodeiam. Essa submersão acontece com uma força inerente à própria atividade pensante, e que pode ser chamada de amor espiritual (STEINER, 1999, p.103).

Por meio da observação do pensar, podemos chegar à compreensão dos aspectos espirituais da realidade e como estes inicialmente se apresentam ao ser humano. Essa realidade se presentifica como Intuição. "Intuição é a experiência consciente de um conteúdo puramente espiritual, que transcorre na experiência puramente numênica. Somente através de uma intuição é possível entender a essência do pensar" (STEINER, 1999, p.105).

Quando o ser humano deixa de executar um mandamento cegamente e passa a querer entender a razão de se fazer isto ou aquilo, ele está em "progresso ético" e passa da moral autoritária para a "moral baseada em entendimento ético".

> O ser humano tentará, a essa altura, analisar e entender as necessidades éticas da vida e agir conforme a sua compreensão daquilo que é eticamente necessário. Tais necessidades são: primeiro,

> o bem-estar da humanidade por si mesmo; segundo, o progresso cultural e moral, tendo em vista o crescimento e o aprimoramento da humanidade; terceiro, a realização de fins morais com base em intuições puras (STEINER, 1999, p. 111).

No capítulo XII do livro, Rudolf Steiner versa a respeito do espírito livre, aquela pessoa que tem o hábito de retirar intuições conceituais de sua própria capacidade pensante e não apenas de percepções sensoriais, como o faz aquele que Steiner chamou de espírito não livre. "O que o espírito livre precisa para realizar suas ideias é de fantasia moral, ela é a fonte das ações do espírito livre" (STEINER, 1999, p.134).

O ser humano é um ser moral e ele próprio produz seu conteúdo moral como indivíduo. O autor segue tratando da necessidade de um individualismo ético, oriundo da capacidade de o ser humano criar seus próprios códigos morais a partir de sua capacidade de fantasia moral[1].O individualismo ético traz liberdade para o ser humano na medida em que pauta as suas ações, não por meio de influências externas, mas por algo baseado em si mesmo. "Sou livre se eu mesmo produzo o móbil da minha ação e não se executo apenas o que outro ser me inculcou. Livre é quem consegue querer o que ele mesmo intui como verdadeiro". (STEINER, 1999, p.139).

Atenção do pensamento

Em seu último livro, *A vida do Espírito,* escrito na década de 1970, Hannah Arendt traz uma extensa reflexão sobre as três faculdades espirituais do ser humano – o pensar, o querer e o julgar. A autora relata que seu interesse e preocupação por tais atividades espirituais surgiu em 1961 quando ela assistiu ao julgamento de Adolf Eichmann[2] em Jerusalém. No primeiro capítulo, no qual aborda a faculdade do pensar, Arendt retoma sua tese a respeito da *"*banalidade do mal*"* analisada em profundidade na obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, lançada em maio de 1963. Seu argumento sobre a banalidade do mal é notável por deslocar o mal de um lugar demoníaco ou relacionado aos pecados capitais da inveja, orgulho ou ódio deliberado e o colocar na superficialidade do pensar e na mediocridade humana.

---

1. Neste livro, Rudolf Steiner explica que fantasia é a força pela qual o ser humano produz representações concretas a partir de suas ideias gerais.
2. Adolf Eichmann foi um tenente-coronel da Alemanha Nazista e considerado um dos responsáveis pelo Holocausto. Em 1960, foi capturado na Argentina e conduzido para julgamento em Israel, onde foi condenado à morte em 1962.

> O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível rastrear o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou em seus motivos, em níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava em julgamento – era bastante comum, banal e não demoníaco ou monstruoso (ARENDT, 2019, p.18).

Aquele homem, considerado responsável pela solução final de extermínio aos judeus em Auschwitz, não demonstrava sinais de firme convicção ideológica ou motivações especificamente más. Observando seu comportamento naquele julgamento e analisando seus depoimentos, a autora se depara com a falta de pensamento profundo: "não era estupidez, era irreflexão".

> Clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão e condutas convencionais e padronizados têm a função socialmente reconhecida de proteger-nos da realidade, ou seja, da exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência (ARENDT, 2019, p.19).

A exigência de atenção do pensamento, citada pela autora, diz respeito à reflexão, ao repensar, ao diálogo silencioso que fazemos quando estamos sozinhos ou em companhia de nossos próprios pensamentos. Essa exigência é fundamental para que não se reproduzam ações de injustiça, intolerância, violência. No entanto, "se respondêssemos todo o tempo a essa exigência, logo estaríamos exaustos" (ARENDT, 2019, p.23), mas é preciso reconhecer que tal exigência existe e é importante para a tomada de grandes decisões. Segundo a autora, Adolf Eichmann se distinguia do ser humano comum porque, durante seus relatos, ficava evidente que ele nunca havia tomado conhecimento da exigência de atenção ao pensamento.

Hannah Arendt questiona se é possível que o problema do bem e do mal ou nossa capacidade de distinguir o que é certo e o que é errado esteja conectado com nossa faculdade de pensar; E, por outro lado, se o hábito de examinar o que quer que aconteça, o hábito de pensar e repensar levaria o ser humano a abster-se de fazer o mal. A autora chega ao final deste capítulo com a seguinte afirmativa: "Se, como sugeri antes, a habilidade de distinguir o certo do errado estiver relacionada com a habilidade de pensar, então deveríamos "exigir" de toda pessoa sã o exercício do pensamento (ARENDT, 2019, p. 28).

O pensar certo

Com a obra de Paulo Freire, temos uma aproximação rigorosa entre

a problemática do pensar e a função do professor e professora. Em seu livro, *Pedagogia da Autonomia* escrito em 1996, Paulo Freire coloca em palavras diretas e claras as exigências relacionadas à prática docente. No centro dessas exigências encontra-se a necessidade de o professor e professora "pensarem certo" e "ensinarem a pensar certo". "Pensar certo, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo" (FREIRE, 2011, p.29).

Para o autor, pensar certo implica uma vigilância constante das próprias ações, uma autorreflexão crítica da prática cotidiana em direção à "ética universal do ser humano". O professor e a professora que estão imbuídos de pensar certo não dissociam a teoria da prática, "pois não há pensar certo à margem de princípios éticos", ou de ações coerentemente certas. É fazendo e pensando sobre o que se fez que se pode chegar à crítica das ações e projeções de novos fazeres (FREIRE, 2011, p.29).

> E uma das condições necessárias do pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo (FREIRE, 2011, p. 25).

Paulo Freire argumenta que é impossível para um professor ou professora que pensa certo ser um memorizador de normas ou repetidor de frases e ideias inertes.

Outra questão levantada pelo autor é a necessária conexão ou vínculo com o estudante. Não basta apenas dedicar-se a passar todo o conteúdo programado se não se dedicou em criar conexão com o jovem e/ou relacionar o conteúdo acadêmico com sua condição social e individual. O educador reforça que o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

A reflexão crítica sobre a própria prática docente torna-se uma exigência. O pensar certo pressupõe a coerência da ação ética e nesta coerência está a beleza da relação entre ensinar e aprender. Segundo o autor, quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender, participamos de uma experiência total, na qual não é possível excluir a política, na qual estética e ética caminham juntas: "em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade" (FREIRE, 2011, p. 21).

Outra expressão do pensar certo seria a consciência de que estamos

no mundo e com o mundo. É saber da nossa capacidade de conhecer e intervir no mundo. Respeitar o senso comum para só então superá-lo, considerando a capacidade criadora do educando e sua experiência de vida.

O autor defende que a curiosidade é uma ferramenta que deve estar em permanente exercício na sala de aula. Tanto a curiosidade do professor e da professora, quanto a curiosidade do aluno e da aluna.

> Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (FREIRE, 2011, p.73).

Aos poucos, a curiosidade ingênua deve dar lugar à curiosidade que ele chamou de epistemológica. Uma curiosidade que pode passar por métodos cada vez mais rigorosos, que convoque a imaginação e a intuição. Ele adverte que "superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza" (FREIRE, 2011, p.77).

Cabe ao educador permitir que o aluno consiga adentrar a intimidade do movimento do seu pensamento, que se assuma como ser e busque por alcançar o "ser mais", forjando sua própria autonomia. Autonomia é entendida aqui como amadurecimento do "ser para si", ou seja, assumir quem ele realmente é como processo para o seu "vir a ser" (FREIRE, 2011, p. 50).

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, como comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2011, p. 83).

O pensamento complexo

Em 2016, Edgar Morin, junto a Carlos Jesús Delgado Díaz, escreve o livro *Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. Este livro faz parte de uma série em que Edgar Morin reúne ideias sobre a educação, o ensino e o lugar da política no mundo – a saber: *A cabeça*

bem-feita; Os sete saberes necessários à educação do futuro; Educar na era planetária; Terra-pátria; A via e *A caminho da esperança.*

Ao propor reinventar a educação, os autores defendem que, como educadores do terceiro milênio, devemos superar o pensamento dicotômico, fragmentador e reducionista por meio de uma profunda reforma do ensino e mudança para o pensamento complexo.

Segundo os autores, o pensamento complexo requer uma visão universal dos problemas, uma visão que reconheça que o contexto em que vivemos não se reduz a muitas crises desconectadas e sim a um conjunto de crises que têm seu núcleo na crise humanitária (DÍAZ; MORIN, 2016).

Essa visão global não deve abrir mão da integração com a vida cotidiana ou se fazer alheia aos problemas ambientais e éticos; deve ser capaz de identificar erros e ilusões do conhecimento e, para isso, é necessário aprender e ensinar a conhecer; deve ser capaz de trabalhar com problemas de natureza global, e aqui não cabe "cada professor agir como soberano de seu campo disciplinar" (DÌAZ; MORIN, 2016, p. 73).

Nesta direção, a incerteza deve encontrar um espaço. Não tem sentido pretender soluções éticas e políticas definitivas. Reconhecer a complexidade da atualidade é reconhecer que uma decisão pode ser a melhor agora e deixar de ser em outro momento, assim se faz necessária a tomada de decisões temporárias.

> No pensamento ético tradicional, a incerteza tinha que ser superada; a normatividade moral estava chamada a superar a incerteza. No pensamento complexo e no pensamento bioético global vinculado ao legado do oncologista norte-americano Van Rensselaer Potter, a incerteza encontra um espaço por necessidade; ela emana da situação dos sujeitos morais e de seus contextos, da incerteza científica e da criatividade própria dos processos (DÌAZ; MORIN, 2016, p.29).

Dentro desta problemática, seria pertinente perguntar se os seres humanos devem fazer tudo aquilo que são capazes de fazer: "é eticamente aceitável tudo o que materialmente é possível realizar?" Morin enfatiza que é urgente uma reflexão sobre a moralidade das investigações cientificas e criações humanas, além disso, deve-se superar o divórcio entre educação e política (DÍAZ; MORIN, 2016, p. 33).

> Trata-se, de qualquer forma, de compreender as relações, as redes de relações, de reinterpretar a causalidade para compreender as retroações e as curvas geradoras, de superar a rigidez lógica e considerar os processos de auto-organização, o pensamento sistêmico,

> a dialógica que enfrenta as dicotomias e os isolamentos (DÌAZ; MORIN, 2016, p.69).

O desafio está em mover o pensamento na análise e nos detalhes e depois conseguir integrá-lo ao que foi desmembrado, identificando os desafios globais envolvidos. A hiperespecialização é, segundo os autores, inviável para se trabalhar com os problemas globais. Por outro lado, o que se considera conhecimento universal é, geralmente, produzido no ocidente e faz parte de um saber acadêmico/científico distante dos saberes de comunidades diversas.

> Requeremos um pensamento que una e contextualize; um pensamento complexo que reconheça e assuma o desafio da complexidade, e que não é outra coisa senão o desafio de compreender o que está entretecido, a trama de que formamos parte. Viemos de uma época que semeou a fragmentação e a disjunção com ideais que ganharam formas concretas na dominação cognoscitiva e no universalismo abstrato. (DÍAZ; MORIN, 2016, p. 78).

Segundo os autores, uma chave para incorporar a riqueza do pensamento que provém de fontes culturais não acadêmicas é considerar o chamado "pensamento do sul". O pensamento do sul não diz respeito ao lugar geográfico, mas ao lugar da diversidade, aberto a todas as culturas, que reproblematiza nossa relação com a natureza. Esse termo será mais explorado a seguir com uma nova abordagem.

Epistemologias do Sul

A necessidade de uma reforma da educação e do pensamento vai ao encontro do que o sociólogo português Boaventura de Souza Santos chamou de *Epistemologias do Sul*. "O Sul invoca uma geografia e uma cartografia, mas no sentido que aqui lhe atribuo, é uma metáfora do sofrimento humano injusto provocado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado" (SANTOS, 2016, p.6).

Na palestra *Epistemologias do Sul, fronteiras, zonas fronteiriças e plurinacionalidades*, proferida em 2019 na Espanha, Boaventura nos alerta de que as políticas do século XXI não possuem, em sua agenda, espaço para revoluções e reformismos. No entanto, sem rivalidade, formas de dominação como o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo tornam-se ainda mais agressivas. A falsa ideia de que não existe alternativa para essas formas de dominação provoca um sentimento de impotência diante das adversidades, ao mesmo tempo, cria, principalmente nos jovens, estados de sofrimento e solidão.

O autor defende que vivemos a globalização da informação e da tecnologia, porém erguemos muros entre culturas e muros entre classes. O sociólogo nos questiona se, afinal, vivemos num mundo de muros ou num mundo globalizado. Essa seria a contradição de nossa época. As fronteiras estão na nossa alma, no nosso modo de ser e, ao mesmo tempo, essas fronteiras são artificiais. Começamos a assumir como subjetividade uma coisa instrumental, a qual podemos fazer e desfazer (SANTOS, 2019).

Em suas aulas magistrais, proferidas principalmente na Espanha e em Portugal, Boaventura orienta que a fronteira mais abissal e atroz é aquela que separa os seres humanos entre mais humanos e menos humanos. Faz parte do pensamento abissal moderno dividir o mundo entre Zonas Metropolitanas: onde há a ideia de liberdade, emancipação e manutenção de direitos; e Zonas Coloniais: onde há violência, apropriação e negação de humanidade (SANTOS, 2016). A separação não é linear, nem definitiva. Uma mesma pessoa, por exemplo uma mulher periférica, pode passar o dia trabalhando na Zona Metropolitana e a tarde se dirigir para sua casa, atravessando a linha abissal para a Zona Colonial, onde pode ser exposta à violência doméstica (SANTOS, 2022).

É uma fronteira ideológica que separa a humanidade da, considerada, sub-humanidade; que separa detentores dos direitos humanos, metropolitanos, colonizadores, capitalistas, defensores do patriarcado e de todo modo de dominação que nega a humanidade do outro; daqueles que sofrem a ausência do Estado e a negação de validação dos próprios saberes (SANTOS, 2019).

Segundo o sociólogo, a linha abissal é ontológica e epistemológica, pois envolve modos de ser e de conhecer do Norte e do Sul. Em suas ponderações, o autor defende que se deve conhecer e validar aqueles pensamentos que surgiram na luta de movimentos sociais contra o colonialismo, contra o capitalismo e contra o patriarcado (SANTOS, 2019).

> Colonialismo, evangelização, neocolonialismo, imperialismo, desenvolvimento, globalização, ajuda externa, direitos humanos, assistência humanitária são exemplos de algumas das diretivas das soluções eurocêntricas para os problemas do mundo. Imersa neste pensamento que arroga superioridade e cria fechamento, como pode a Europa aprender com experiências do mundo? (SANTOS, 2016, p. 4)

O racismo, a xenofobia, a misoginia, a islamofobia seriam, segundo o sociólogo, formas contemporâneas de colonialismo. Na lógica capitalista, o trabalho livre não existe sem o trabalho análogo ao trabalho escravo. Os cam-

pos de treinamentos para refugiados são, segundo o sociólogo, fronteiras vergonhosas dos nosso tempo. O sistema capitalista exige sacrifício humano, no entanto, somos levados a crer que estes valores são universais (SANTOS, 2019).

Boaventura propõe que radicalizemos a democracia e, para isso, é preciso ter um pensamento que considere ao mesmo tempo: descolonizar, despatriarcar e descapitalizar. Devemos ser contra os três se quisermos ser contra um. Outra contradição do nosso tempo é o fato de que, enquanto a dominação está unida e articulada, a resistência está fragmentada (SANTOS, 2019).

Um primeiro passo para se considerar e validar o pensamento do Sul seria descolonizar as escolas e as universidades. Para o autor, um bom professor é aquele que cura essas feridas históricas. Muitos alunos chegam às escolas cheios de feridas. Validar e incrementar o conhecimento dos invisibilizados, dos violentados socialmente, dos considerados menores seria, dentro desta perspectiva, oferecer libertação e emancipação, para que se sintam pertencentes. Validar o conhecimento de alguém permite que essa pessoa possa representar o mundo como próprio, como seu. Só representando o mundo como meu posso manter minha autoestima e transformar o mundo (SANTOS, 2022).

Considerações finais

O pensamento pode ser uma preparação indispensável na decisão de ações futuras e na avaliação de ações do passado. Para que essa atividade espiritual exerça toda sua potencialidade, é preciso que se exercite o pensamento profundo. Hannah Arendt (2019) argumenta que é muito fácil deixar de pensar com profundidade, basta, para isso, que caminhemos de distração em distração. Por outro lado, quando se pratica o exercício de atenção ou observação do pensamento, o presente se dilata e quase nada escapa à nossa percepção.

Com as considerações apresentadas aqui, constatamos uma coerente relação entre as capacidades da faculdade do pensar e o papel dos educadores e educadoras em relação às demandas da atualidade.

Destacam-se, neste artigo, a necessidade e pertinência em se observar o próprio pensamento para então formar intuições éticas que mobilizem a ação moral. Notamos que exercitar a atenção ao pensamento pode nos ajudar a discernir entre uma ação correta e uma ação incorreta. Examinamos que se deve cultivar a coerência entre o pensar certo e o agir certo e que, na busca por pensar certo, deve-se considerar a incerteza e a humildade de não se achar o “dono da razão”. E, por fim, com três grandes sociólogos em

atividade no século XXI, consideramos o imperativo que nos obriga a migrar do pensamento dicotômico e fragmentador que regeu as formas de dominação e de manutenção do abismo da desigualdade social, para uma forma de pensamento conciliador de novos e antigos saberes, reconhecedor da complexidade que enfrentamos com os avanços tecnológicos, com os problemas de saúde do planeta e defensor de uma reinvenção dos modos de ensinar.

Referências

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos J. D. *Reinventar a educação:* abrir aminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

SANTOS. Boaventura de S. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 24-56, set/dez 2016. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Nova%20Vis%C3%A3o%20da%20Europa_Sociologias_2016.pdf. Acesso em: 13 jul.2023.

STEINER. Rudolf**.** *A filosofia da Liberdade*. São Paulo: Antroposófica, 2008.

Vídeos On-Line

SANTOS, Boaventura de S. *Epistemologias do sul, fronteiras, zonas fronteiriças e plurinacionalidades.* 24 abr. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/i7P4uuDkuK8>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

SANTOS, Boaventura de S. *Pós-colonialismo, descolonialidade e epistemologias do sul.* 30 mar. 2022. Disponível em: <2022 Aula Magistral #1 “Pós-colonialismo, descolonialidade e epistemologias do sul” - YouTube>. Acesso em: 13 jul. 2023.

LASTROS E RASTROS DA DANÇA NA ESCOLA WALDORF: RECONHECENDO TRAJETOS PARA DESCOBRIR CAMINHOS

Juliana Klein*[1]
Luiza Banov**
Renata Fernandes***

1. *Bacharel e licenciada em Dança na UNICAMP. Licenciada em Educação Física no Instituto Claretiano. Formada em Ginástica Bothmer. Professora de dança na Escola Waldorf São Paulo e professora de educação física no Colégio Micael de São Paulo.
** Doutora em Artes (ECA-USP). Graduada e licenciada em Dança pela UNICAMP. Integra o Laboratório de Pesquisa em Tanz Theatralidades (LAPETT/USP). Atua desde 2022 como preparadora corporal e coreógrafa do grupo de Euritmia Minerva (Piracicaba, SP), dirigido por Kleber Atacama.
*** Mestre em Arte e Educação e Doutoranda em Artes Cênicas pela UNESP. Bacharel e licenciada em Dança pela UNICAMP. Formada em Euritmia Artística e Pedagógica pela ABRE, com diploma reconhecido pelo Goetheanum. Professora de Euritmia na Escola Waldorf Rudolf Steiner.

RESUMO

Este artigo revela um panorama da presença da dança nas escolas Waldorf no Brasil, apresentando e tecendo reflexões acerca das respostas obtidas por meio do questionário eletrônico "A dança na pedagogia Waldorf", este que inaugurou um dos braços da investigação da linha de pesquisa "Pé de Dança: pedagogias da dança e antroposofia", coordenada pelas autoras deste artigo. Por meio do questionário, dentre outras ações, buscamos respostas à pergunta maior do coletivo de pesquisadoras: como a dança e suas pedagogias podem dialogar com a Pedagogia Waldorf? Tal questionário ficou disponível entre agosto de 2020 e maio de 2022, hospedado no site da Faculdade Rudolf Steiner (FRS) e contou com o apoio da Federação das Escola Waldorf no Brasil (FEWB) para sua ampla divulgação a fim de se alcançar o maior número de agentes desta linguagem artística nas escolas. Trata-se de uma pesquisa mista, quanti-qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos, que tem como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e o levantamento, realizado por coleta de dados via questionário. São autores que embasam a pesquisa: Rudolf Steiner, Jonas Bach Jr. Melanie M. Guerra, dentre outros. Os resultados desta etapa da pesquisa apontam para a relevância das artes, do movimento e da corporalidade na atualização contínua do currículo Waldorf; a necessidade de aprofundamento da discussão acerca das pedagogias da dança adequadas aos preceitos desta pedagogia; o aspecto cultural da dança como fator crucial para sua presença no currículo e a importância de se pensar a inserção da dança como disciplina fundamental na formação de professores.

Palavras-chave: Dança-educação; Dança na escola; Pedagogias da Dança; Currículo escolar; Pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

This article reveals an overview of the presence of dance in Waldorf schools in Brazil, presenting and weaving reflections on the answers obtained through the electronic questionnaire Dance in Waldorf pedagogy, which inaugurated one of the arms of the investigation of the research line called "Pé de Dança: pedagogias da dança e antroposofia", coordinated by the authors of this article. Through the questionnaire, among other actions, we seek answers to the biggest question of the collective of researchers: how can dance and its pedagogies dialogue with Waldorf Pedagogy? This questionnaire was available between August 2020 and May 2022, hosted on the Rudolf Steiner Faculty (FRS) website and had the support of the Federation of Waldorf Schools in Brazil (FEWB) for its wide dissemination in order to reach the largest number of agents of this artistic language in schools. It is a mixed, quantitative and qualitative research, with exploratory and descriptive objectives, which has as technical procedures the bibliographic research and the survey, carried out by collecting data via questionnaire. The following authors base the research: Rudolf Steiner; Jonas Bach Jr.;Melanie M. Guerra, among others. The results of this stage of the research point to the relevance of the arts, movement and corporeality in the continuous updating of the Waldorf curriculum; the need to deepen the discussion about dance pedagogies suited to the precepts of this pedagogy; the cultural aspect of dance as a crucial factor for its presence in the curriculum and the importance of considering the insertion of dance as a fundamental subject in teacher education.

Keywords: Dance-education; Dance at school; Dance Pedagogies; School curriculum; Waldorf Pedagogy.

Introdução

Diferente da maior parte de escolas tradicionais, que oferecem momentos de vivências artísticas pontuais, em aulas semanais de artes e mais raramente música, teatro e dança, a dança é uma das múltiplas vivências artísticas existentes dentro de uma escola Waldorf. Esse ambiente pedagógico tem a arte como metodologia, como fio condutor de todas as experiências. Isso ocorre, pois Steiner, seu fundador, alerta-nos de que "Na metodologia nossa tarefa será solicitar sempre o ser humano por inteiro" (STEINER, 2016, p. 13). E, segundo ele, inspirado na estética de Schiller e na metodologia fenomenológica de Goethe[1], isso só pode ser feito por meio da arte, sensibilidade inerente ao ser humano. Logo, "todo e qualquer método deve estar imerso no âmbito artístico. A educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte. Ao saber cabe apenas estar subjacente" (STEINER, 2016, p. 13). Deste modo, Steiner coloca as pessoas educadoras como artistas responsáveis pela educação.

Na mesma conferência, proferida aos primeiros pedagogos Waldorf em 21 de agosto de 1919, ele destaca, mais adiante, que todos nós já nascemos músicos por natureza, aumentando a implicação e a responsabilidade de pessoas adultas educadoras frente às crianças:

> Se as pessoas tivessem a leveza adequada, iriam realmente dançar com todas as crianças pequenas, iriam movimentar-se de alguma maneira com elas. O homem nasce no mundo querendo levar sua própria corporalidade ao ritmo musical, à relação musical com o mundo; e essa faculdade musical interior existe mais acentuadamente entre os três e os quatro anos de idade. É incrível o que os pais poderiam fazer se percebessem isso, ligando-se menos à disposição musical exterior e mais a uma disposição do próprio corpo para dançar (STEINER, 2016, p. 19).

E, com esta fala, Steiner introduz os benefícios da euritmia na educação da criança. A euritmia era uma arte de movimento recém-criada por ele e sua

1. São dois fundamentos primordiais da pedagogia steineriana. Na sétima conferência aos primeiros professores Waldorf, Steiner lamenta que "um dos textos pedagógicos mais importantes tenha permanecido ignorado ou, pelo menos, infecundo no âmbito da atividade pedagógica propriamente dita. Com efeito, Schiller aprendeu boa pedagogia pela ingênua autoeducação de Goethe, tendo vazado essa pedagogia em A educação estética do homem. Nesse texto, há muitíssima pedagogia fecunda; basta pensarmos mais adiante e completarmos consequentemente seu conteúdo. Schiller chegou a ele pela observação de Goethe. [...] Ele [Goethe] jamais conseguia separar o ser humano do meio ambiente. Sempre o considerava em sua ligação com a natureza, sentindo-se, como homem, uno com ela. [...] Ele queria sempre ter o ser humano inteiro situado dentro da natureza inteira (STEINER, 2016, p. 107-108).

então esposa, Marie Steiner, em 1912, antes mesmo da criação da pedagogia Waldorf, fruto de um impulso de renovação estética e já imbuída de princípios antroposóficos. Assim, Steiner apresenta e situa a euritmia em uma região limítrofe com a dança:

> [...] evidenciou-se, de maneira maravilhosa, que uma linguagem íntima, uma linguagem de expressão - já podemos empregar esses termos - pode ser dançada. Em suma, é possível uma dança de expressão, de certa forma uma arte do movimento, que nós nos permitimos chamar de Arte da Euritmia: uma espécie de linguagem que pode relacionar-se muito belamente com os processos que se desenrolam no mundo espiritual [...] uma nova arte que se encontra numa região limítrofe e por isso é tão significativa. Com dança se pode ter por assim dizer, o elemento mais cotidiano, o que mais se aproxima das paixões e desejos humanos; mas também se pode incorporar o elemento dionisíaco no desenvolvimento da humanidade (STEINER, 2009, p. 88-89).

Há pesquisadores ainda que reconhecem a Euritmia como uma forma de dança. Destaco a concepção de Frederick Amrine (2015), que considera "a emergência da Euritmia como um importante episódio da história da dança", não legitimado adequadamente, argumentando que "a Euritmia é a continuação de uma revolução estética iniciada não na Europa, mas na América" (AMRINE, 2015, vx-viv, tradução nossa). Segundo o autor, a euritmia deveria ser considerada legítima herdeira da nova dança inaugurada pelas estadunidenses Loie Fuller (1862-1928), Isadora Duncan (1977-1927) e Ruth St. Denis (1879-1968), figuras revolucionárias e influenciadoras de uma nova forma de se pensar, sentir e fazer dança no Ocidente. Afinal, a euritmia e a nova dança do século XX tinham pelo menos três fatores distintos em comum como pressupostos: "a ciência espiritual e o trabalho artístico criado por Loïe Fuller, o drama grego estudado e aprofundado pela dança natural de Isadora Duncan, e a espiritualidade oriental que inspirou Ruth St. Denis" (MEIRELLES, 2022, p. 63).

Apesar de ser uma nova forma de arte, de presença predominantemente circunscrita aos âmbitos artísticos, pedagógicos e terapêuticos antroposóficos, a Euritmia em seus mais de 110 anos de existência, teve tempo suficiente de amadurecimento no seio da pedagogia Waldorf. Maturação que se revela na existência de um currículo pedagógico muito bem delineado, por inúmeros competentes e comprometidos euritmistas ao longo do último século, com indicações bastante precisas dedicadas a cada série escolar, da

educação infantil ao ensino médio, o que responde às mais altas aspirações da pedagogia que a envolve. No entanto, é também notável que outras danças e/ou artes do movimento vêm se somando ao cenário artístico, pedagógico e cultural das escolas steinerianas pelo mundo afora e, também, no Brasil. E esse dado integra o território sobre o qual as autoras vêm se debruçando nos últimos três anos.

Para além das supracitadas orientações de Steiner em suas palestras e escritos, a relevância do movimento e das artes no currículo Waldorf é também observável na presença de inúmeras práticas artísticas e de movimento, livres e/ou conduzidas, dentro e fora de sala de aula, da educação infantil ao ensino médio, em diversas matérias e momentos pedagógicos. A importância do movimento e das artes aparece também nas indicações de equilíbrio na constituição curricular. Além das disciplinas de Artes e Educação Física, reconhecidas como obrigatórias pelos documentos vigentes nacionalmente, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a Jardinagem, a Marcenaria, as Artes Manuais, a Música, a Euritmia e, em algumas escolas também Dança e/ou Teatro, figuram igualmente dentre as disciplinas curriculares em uma escola Waldorf.

Desta maneira, na constituição da matriz de uma jornada escolar ou na concepção didático-metodológica de cada aula, busca-se a harmonia entre o pensar, o sentir e o querer, fazendo com que matérias de movimento ou artísticas alternem-se com matérias mais intelectuais, permitindo a articulação e o desenvolvimento de aspectos "volitivos (agir/fazer), psicoemocionais (sentir) e cognitivos (pensar) do educando" (ANDRADE E SILVA, 2015, p. 110), bem como permitindo generosos intervalos, pausas, entre uma aula e outra, permitindo, com este ritmo pedagógico, que se acolha "a corporalidade, vitalidade e subjetividade, como processos correspondentes à natureza humana" (BACH JR; GUERRA, 2018, p.860).

Olhamos para todos estes espaços pedagógicos supracitados como verdadeiras brechas, janelas de oportunidade para a dança acontecer dentro da escola, o que os dados coletados confirmam, como se pode verificar ao longo do presente texto.

Nosso interesse em investigar e abrir espaço para a dança que vem acontecendo nos ambientes escolares Waldorf cresce à medida que recebemos relatos de sua presença e observamos aumento de interessados em nosso grupo de estudos e suas ações. Soma-se a esses motivos o crescente aumento de escolas steinerianas no país, assim como o número insuficiente de professores de euritmia, esta arte do movimento que naturalmente aca-

bou ocupando o seu lugar dentro da pedagogia Waldorf infelizmente está longe de suprir a demanda de todas as mais de duas centenas de escolas localizadas no país[2].

Ao mesmo tempo, como artistas educadoras, testemunhamos a necessidade de todas as artes e do movimento na manutenção da vida física e anímica na infância de hoje, em um mundo em que a cultura vigente a cada dia afasta as crianças de suas necessidades humanas fundamentais e inerentes, como brincar, dançar, cantar, mover-se, imaginar, socializar, estar em contato com a natureza e seus ciclos, dentre tantas outras. Esse cenário social, ambiental e político gera um retrato preocupante de uma geração sobrevivente a uma pandemia que catalisou os processos de sedentarismo, adultização, intelectualização precoce e imersão nos territórios virtuais das telas, dentre outros fatores que impedem um amadurecimento humano pleno saudável.

Steiner já nos alertou em 1919 que "a cultura se tornará cada vez mais doentia, e os seres humanos precisarão cada vez mais fazer do processo de educação um processo terapêutico contra o que é patogênico no mundo" (STEINER, 2016, p. 135). É, portanto, neste chão instável, sobre o qual bailamos em movimentos e contra-movimentos, vestidos e atravessados pela antroposofia, que este grupo de estudo pergunta: como a dança e suas pedagogias estão presentes na escola Waldorf e em diálogo com essa pedagogia?

Explorando chãos da dança: lastros e rastros pelos caminhos

Caminhante, não há caminho.
Faz-se o caminho ao andar.
(Antonio Machado y Ruiz)

Em um exercício de apreciação, ao assistirmos uma artista dançando, com alguma dedicação imaginativa, poderemos ver as linhas por ela traçadas atravessando o espaço. De fato, são lastros e rastros invisíveis no espaço, tornados visíveis em nossa imaginação. Ao sermos capazes de enxergar os belos desenhos compostos pelos corpos com o espaço, comungamos com a artista que os criou. Se este exercício é cada vez mais raro e complexo para nós, o que dizer do exercício de rastrear a prática da dança nos âmbitos pedagógicos? Seremos capazes de enxergar seus lastros e rastros?

2. De acordo com os dados fornecidos pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil, hoje são 88 escolas Waldorf filiadas e mais 170 em processo de filiação distribuídas em 21 estados brasileiros, reunindo mais de 16.000 alunos e cerca de 1.700 professores. Disponível em: https://www.fewb.org.br/pw_brasil.html. Acesso em: 14.07.2023.

A partir dessas inquietações, a primeira de muitas ações de pesquisa de nosso grupo em busca de responder a nossa pergunta central, foi realizar um levantamento acerca da presença da dança nas escolas Waldorf. Para tanto, iniciamos a trilha de uma pesquisa quanti-qualitativa por meio de uma coleta de dados via questionário eletrônico aberto a quem pudesse interessar, intitulado *A dança na pedagogia Waldorf*. Concebido no Google formulários e disponível entre agosto de 2020 e maio de 2022, tal questionário foi amplamente divulgado em meios eletrônicos e mídias sociais do grupo Pé de Dança, pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) e pela Faculdade Rudolf Steiner (FRS), que o sediou no seu *site*, a fim de se alcançar o maior número de agentes desta linguagem artística nas escolas.

O questionário continha dez perguntas objetivas que poderiam ser respondidas em cerca de 15 minutos, de forma anônima ou identificada, porém o anonimato dos respondentes será mantido na exposição e análise. Todos os participantes atestaram ciência e concordância em participar desta pesquisa, aprovada pelo comitê de ética da Faculdade Rudolf Steiner. As perguntas foram direcionadas para professores e/ou membros do corpo pedagógico atuantes na coordenação ou na interna, núcleo de direção de escolas Waldorf. São professores que se ocupam dos assuntos e temas pedagógicos gerais e que assim poderiam abrir nossos olhos para como acontece a dança dentro de suas escolas. Ao longo deste período em que o questionário ficou aberto, obtivemos a participação de 27 escolas de 17 cidades, de 4 regiões de nosso País: sul, sudeste, nordeste e centro-oeste. Isto representa 29% das escolas Waldorf do Brasil, pois, segundo dados encontrados junto à FEWB ao término da coleta de dados, havia no país 93 escolas filiadas à federação, do berçário ao ensino médio.

Ressaltamos, entretanto, a frieza que os dados coletados em qualquer levantamento quantitativo podem conter, *a priori*. O calor e a vitalidade são conferidos aos dados por quem os interpreta. Afinal, "os cientistas nunca coletam dados, eles criam dados"(BABBIE, 1999, p. 181), uma vez que os "dados surgem das perguntas de pesquisa; são uma resposta àquilo que o pesquisador levanta" (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 71). Consideramos, ainda, que os resultados advindos de etapas quantitativas da pesquisa complementam e promovem "questões e pesquisas metodologicamente pautadas em teorias qualitativas e vice-versa. Esta retroalimentação é, na verdade, um princípio básico da produção científica" (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p.70), uma vez que é notável que "pesquisas quantitativas e qualitativas não são polos opostos e antagônicos; são complementares e oferecem diferentes perspectivas" (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p.71).

Deste modo, as respostas obtidas em nossa coleta movem-nos em direção a um levantamento que revela qual dança, ou ainda, quais danças

estão presentes nas escolas Waldorf hoje. Faz com que nossos pés percorram pistas de como esta dança é realizada dentro de nossas escolas, quais profissionais estão envolvidos, em que momento que ela acontece, qual é o espaço físico e curricular que ela tem dentro das escolas e com qual frequência ela ocorre. A partir das respostas, é ainda possível traçar reflexões a respeito de quem a dança está a serviço quando acontece no ambiente escolar e ainda se a essência e a versatilidade pedagógica da dança, repleta de conhecimento em si, tem sido explorada de diversos modos.

Ao articular os dados abaixo, pretendemos dar forma às reflexões de um grupo de professores, artistas, arte-educadores, integrantes do Pé de Dança, junto aos quais grande parte dessas reflexões foram tecidas. Um grupo que há três anos vem se debruçando sobre dados, relatos, bibliografias e práticas da dança em encontros mensais, a fim de enriquecer o olhar para a dança dentro da Pedagogia Waldorf, zelando pela responsabilidade e pela qualidade de ensino que a prática da dança merece ter dentro da escola.

Articulando e aquecendo os dados

A primeira pergunta relaciona-se diretamente à visão desses educadores sobre a dança. Quando indagados se em suas escolas os estudantes dançavam, a resposta que obtivemos e apresentamos em forma gráfica foi:

Em sua maioria, os alunos dançam na escola Waldorf. Quase que majoritariamente a resposta foi de que a dança existe dentro das escolas, não houve nenhuma resposta de que ela não exista e/ou que exista raramente. A fim de esclarecimento, ao longo do questionário, fizemos questão de não trazer qualquer definição de nossa parte do que seja dança, desejávamos que as próprias respostas nos trouxessem dados sobre o que era dança para os respondentes. No caso de pessoas se sentirem sem propriedade para responder um questionário sobre dança, isto seria também um dado relevante.

Algumas respostas do questionário apontam para uma concepção de uma dança vivida, imaginada, legitimada por um repertório de passos e em situações específicas (a dança da festa junina, por exemplo). Outras respostas, de modo mais animado, deixam claro que, para além da forma e do passo, a vida se manifestando em movimento, gesto e ritmo expressivo já é suficiente para ser considerado dança (uma dança espontânea que ocorre no recreio, por exemplo).

Ao aprofundarmos a pergunta e o olhar dos educadores para em que momento de uma jornada escolar diária a dança acontece ou já aconteceu na escola, as respostas foram muito variadas. A predominância foi de que os alunos dançam na roda rítmica, ou seja, dentro do ambiente da educação infantil. Seguido pela percepção de que os alunos dançam na aula principal/época que acontece no ensino fundamental I e II. Dividindo a minoria das respostas, nota-se que os alunos dançam nas aulas de educação física, euritmia e música. Nas festas escolares e no teatro, também aparece uma leve percepção de que os alunos dançam. A dança aparece como atividade complementar às aulas principais/aulas de época e como complementares a outras experiências que a pedagogia Waldorf proporciona (teatros, festas etc.)

A terceira pergunta: em que época do currículo vocês produzem dança em sua escola? Direciona-nos a respostas que vão ao encontro do esperado. A dança se relaciona diretamente às épocas de festa: junina e primavera em sua maioria. Porém, ela também se relaciona e se articula com o currículo de épocas da Pedagogia Waldorf. Muitos responderam que a dança é produzida nas épocas de estudos sociais do Brasil, África, Grécia, Américas entre outras épocas de história e geografia em parceria do professor de classe com o professor de dança ou mesmo com a autonomia para o professor de dança poder ou não se vincular à época em que está sendo trabalhado o conteúdo. Associar a presença da dança com as festas e, neste caso, com a festa junina, parece-nos correto, uma vez que é no momento da festa junina que vemos a presença da cultura brasileira vivendo fortemente dentro da escola. Na melhor das hipóteses, quando o processo foi bem conduzido para uma real vivência da cultura do povo, a dança encontra seu propósito. Entretanto, a aquisição de repertório pela aquisição de repertório pode ser empobrecedora, principalmente quando a colocamos em um momento rico culturalmente. Devemos cuidar para que as artes, principalmente as do movimento, não fiquem a serviço das demais disciplinas. Nenhuma disciplina está a serviço de outra. Elas comungam a beleza e o brilho dos saberes, dos afetos e dos fazeres humanos, elas se encontram e se potencializam. Logo, podemos pensar que a dança pode ter inúmeras disciplinas a seu favor, bem como favorecer inúmeras outras, atuando, assim, como uma via de mão dupla.

A presença da dança nas épocas de história e geografia parece-nos, também, um lugar possível, uma vez que, quando dançamos, estamos, de certa forma, vivenciando com o corpo a cultura e os aspectos culturais que envolvem aquela região, país ou contexto histórico. É mais uma forma de apresentar o mundo para os alunos.

> O fio condutor que inspira a configuração do currículo Waldorf pauta-se na principal tarefa imbuída pelos ideais da pedagogia, pois, como o desenvolvimento humano é um paulatino apartar-se do mundo, a tarefa educativa é despertar o interesse pelo mundo nas crianças e adolescentes. Como percurso curricular, o despertar do interesse inicia pela oferta de uma multiplicidade de vivências diretas do mundo, passa para um estágio em que o interesse é despertado por imagens e culmina no domínio conceitual do mundo (BACH JR.; GUERRA,2018, p. 862).

A partir dessa percepção de que os alunos dançam e do período em que eles dançam, partimos para descobrir quem conduz a dança nas escolas Waldorfs do Brasil; desta maneira, a quarta pergunta mostra-nos esse resultado. A maioria das respostas revela-nos que a dança é conduzida por um professor de dança. Mas não somente, ela também é conduzida pelo professor de sala, por um professor convidado especificamente para uma época (que pode ser um professor com formação em dança ou não), algum outro professor especialista de dentro da escola, pelas jardineiras e pelos próprios alunos.

Pela análise dos fatos e, notando que a dança acontece na escola, não necessariamente por meio da batuta de um professor com formação em dança, podemos discutir a necessidade de cursos, formações e até mesmo orientação para esses profissionais que atuam dessa maneira dentro das escolas Waldorf. Isso seria importante também aos licenciados em dança que atuam neste chão, uma vez que a falta de conhecimentos e aprofundamento sobre a pedagogia Waldorf existe nas licenciaturas em artes no geral. Pelo fato de a dança ser este espaço amplo e acolhedor, afinal, todo mundo dança, causa-se a impressão de que todos têm didática e metodologia para ensinar. A fim de traçar um possível perfil do professor que atua com a dança dentro da escola, perguntamos sobre a formação deste profissional.

Nota-se que a pergunta foi feita de forma ampla, pois consideramos a formação informal e técnica. Assim, mais da metade dos profissionais atuantes nessas escolas tem alguma formação em dança. O próximo passo deverá saber se esses profissionais têm alguma formação em antroposofia,

pedagogia Waldorf e por que não em *antropodança*[3]*?* Porém, esta é mais uma das perguntas que não foram contempladas neste questionário e que nos move em busca de averiguar, com maior riqueza de detalhes, esse solo fértil sobre o qual estamos dançando.

Com a ciência de que um pouco mais da metade das escolas possuem um professor atuante com algum tipo de formação em dança, buscamos compreender em qual faixa etária a dança está presente com maior intensidade no ambiente escolar Waldorf. A percepção dos educadores, por meio de suas respostas, foi de que, nos anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 3º ano), os alunos dançam em alguns momentos, assim como nos anos finais (4º e 5º ano). No ensino fundamental II, a percepção é de que os alunos dançam em mais momentos, muito provavelmente por causa das apresentações que se realizam e pelas vivências nas épocas de teatro, história e geografia. Já no ensino médio, a percepção dos educadores é de que os alunos dançam pouco ou em algumas ocasiões, revelando que a dança não está presente no dia a dia desses jovens.

Para finalizar o questionário, as duas últimas perguntas buscam retratar a importância de um professor de dança dentro da escola e as possíveis dificuldades de ter esse profissional atuando de forma oficial neste ambiente. Entende-se por forma oficial um professor de dança que seja contratado de acordo com as leis trabalhistas que regem o cargo de professor, não atuando de forma de prestador de serviço.

A seguir, vê-se a penúltima pergunta, cujas respostas confirmam que a grande maioria considera importante a presença de um professor de dança dentro da escola; apenas 11,1% dos respondentes não consideram isso relevante. Então, qual o possível motivo de não haver esse profissional em muitas escolas Waldorf do Brasil? A última pergunta aponta alguns motivos.

3. Nome criado pelas autoras, não existe qualquer registro de formação ou estudo com este nome.

Quais as dificuldades que a escola encontra na realização de atividades de dança? Esta pergunta final era de múltipla escolha e, além de darmos alguns indicativos de resposta, deixamos um espaço para que as escolas pudessem revelar suas possíveis dificuldades não pautadas no questionário. A resposta que teve maior número de votos foi o orçamento limitado da escola. Em seguida, a dificuldade revela-se na falta de profissionais de dança com formação em antroposofia ou pedagogia Waldorf. Outra dificuldade relevante é a falta de um espaço físico dentro do ambiente escolar propício para a prática de dança (sala adequada e disponível dentro da grade horária curricular para a prática de dança). Além do espaço físico, existe, também, a dificuldade de se incorporar dentro da matriz curricular e da grade horária um momento/uma aula de dança, ou seja, existe, também, o desafio de encontrar espaços na elaboração, validação e legitimação da dança dentro da grade das escolas Waldorf. Esses são os grandes empecilhos para que as escolas tenham atividades de dança, bem como um professor dedicado à dança contratado na escola.

Considerações finais

O panorama apresentado aponta a necessidade de apoio e legitimação do que já acontece, de quem já faz esse trabalho, dos espaços que já foram abertos por quem está na trilha há tempos. No Brasil, é um desafio estabelecer a dança nas escolas públicas e privadas de pedagogia tradicional (STRAZZACAPPA, 2001; 2003; 2013; MARQUES, 2012). Já nas escolas Waldorf, por outro lado, o desafio é legitimar as práticas de dança que já ocorrem há décadas, valorizando-as e tornando este modo de fazer acessível às demais escolas e vertentes pedagógicas, uma vez que é notável que elas têm muito a contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes. Trata-se de

uma presença considerável que, segundo 75% dos docentes, os estudantes certamente dançam na escola e outros 22% consideram que os estudantes dançam, mas apenas às vezes. Isso significa que quase 100% do corpo discente Waldorf tem alguma experiência com dança, o que muito provavelmente está acima de qualquer outra escola formal de educação básica.

Conforme nos lembra Bach Jr. e Guerra (2018, p. 859), "saber interpretar e simultaneamente criar o currículo adequado exige não só a internalização dos ideais da educação Waldorf, mas também a leitura do mundo em que se está vivendo". Deste modo, como negar que os dados apontam uma forte presença da dança nas escolas Waldorf? Tendo isso em vista, perguntamo-nos: que dança é essa? Identificar quais danças podem figurar na composição de um currículo, bem como quais caminhos pedagógicos devem ser seguidos para evitar que a dança seja uma vivência pontual ou cíclica na formação dos estudantes, de forma que ocorra apenas eventualmente em festas e datas determinadas em um calendário cívico. Afinal, para além das apresentações, desejamos a dança como processo, como linguagem, e não apenas como culminância festiva. É certo que as demandas de uma apresentação catalisam processos de aprendizado e vínculo com a linguagem artística e os objetivos pedagógicos propostos por ela, porém, ao sermos sempre pautados por apresentações, corremos o risco de deixarmos vácuos na experiência de construção da própria linguagem da dança. Após um processo criativo se exaurir em uma apresentação, é necessário respirar; relaxar; desviar. O artista precisa do processo, ora para dentro, ora para fora, sempre do respiro. É no respirar do processo criativo que se encontram no íntimo de cada pessoa criadora os lugares de autenticidade, de diversão, de criatividade, de liberdade, contribuindo para a descoberta de si.

Esse contexto nos dá pistas para responder: dentro da escola, a dança está a serviço de quê, de quem? Com os achados do questionário, evidencia-se que é o caráter cultural da dança que a faz tão presente nesta pedagogia que tanto preza pelo social. Deste modo, faz sentido que a dança ocorra em eventos, momentos e em parceria com disciplinas outras que celebrem a brasilidade, bem como com as culturas de todo o mundo. É via cultura que nos afetamos, que nos deixamos afetar e que criamos laços de afeto com o que vem ao nosso encontro. Em um mundo que ainda vive o preconceito de tantas formas, afetar e afetar-se parece-nos o único caminho possível para uma reeducação, para uma autoeducação: uma educação dos afetos. O grande desafio de atualização do currículo Waldorf exige ainda "esforço de coerência para uma integração dos conteúdos à alma brasileira [...] o movimento Waldorf necessita abrir espaço de debate para a brasilidade do currículo" (BACH JR.; GUERRA, 2018, p. 875). As danças brasileiras só podem beneficiar este necessário movimento de atualização curricular.

Ainda a respeito da presença da dança em culminâncias festivas, é preciso evitar perder-se nas demandas estéticas, fazendo com que o fim seja mais importante que o processo:

> O grau do cuidado em relação à qualidade da experiência estética no contexto Waldorf pode levar a uma supervalorização da aparência em detrimento da essência. Isso corrobora para o acirramento na diferenciação interpretativa, pois as experiências pretéritas de docentes, familiares e alunos criam noções estancadas do que pode ter sido um exemplo de caso pedagógico bem sucedido (BACH JR.; GUERRA, 2018, p. 870).

Com leveza e assertividade, é fundamental para a vida da dança no ambiente escolar que se estabeleçam parcerias entre áreas, linguagens, professores, projetos: dança e euritmia, dança e teatro, dança e música, dança e circo, dança e ginástica, dança e geografia, dança e física etc. A dança pode se entrelaçar com variadas formas de saber e enriquecê-los como experiência. Finalmente, faz-se essencial discutir o fato de que grande parte das experiências de movimento e dança na escola são conduzidas pelo professor de classe ou pela jardineira e não por um especialista na área de movimento. Parece-nos fundamental, portanto, garantir que esses profissionais tenham, em sua graduação e formação continuada, experiências suficientes na linguagem do movimento. Tomamos como exemplo fecundo o percurso formativo do graduando em pedagogia Waldorf na Faculdade Rudolf Steiner[4], em que são valorizadas as disciplinas de teor artístico e vivencial.

As artes plásticas, a música, o movimento, o teatro, a dança e os trabalhos manuais estão presentes ao longo de todo o percurso formativo do pedagogo Waldorf, visando ao aprimoramento da criatividade, da sensibilidade e da autopercepção do educador. Essas disciplinas são articuladas na matriz curricular de forma coerente e potencializadora de novas competências. A carga horária total do curso de pedagogia desta instituição é de 3.603 horas, sendo 2.853 horas de aulas presenciais teóricas e práticas. Quase 10% dessa carga é dedicada às disciplinas que implicam o trabalho corporal e artístico. Destacamos as disciplinas A ludicidade e o brincar, Danças Brasileiras, Corporeidade e Movimento (Euritmia da fala e Euritmia musical), Corporeidade e movimento (ginástica Bothmer), Fundamentos metodológicos do ensino da Educação Física (240 horas). Além disso, há uma carga de 350h para Atividades Complementares de Ampliação Cultural, nas quais podem ser inseridas

4. Dados retirados do site da Faculdade: https://frs.edu.br/cursos/graduacao/#matriz-curricular. Acesso em: 15.07.2023.

atividades de fruição artística à escolha do estudante e, portanto, a dança pode figurar aí também. Trazemos esses dados a fim de fomentar uma reflexão sobre a importância da valorização da presença do corpo na formação do educador para que haja a valorização do corpo em movimento em suas aulas.

Resta ainda que haja, futuramente, a oferta de formação continuada na área de movimento para quem atua (ou não) na escola Waldorf, composta pelas riquezas do currículo dessa pedagogia, do currículo da educação física – ludicidade e o brincar, ginástica, jogos, lutas, práticas corporais, bothmer, circo etc. – e do currículo das artes vivas, do movimento e da cena – música, euritmia, teatro e dança –, que conteria*:* Dança popular brasileira, Dança de expressão, Dança educação somática, Dança improvisação. Formações desse tipo não são possíveis sem fortes laços e estabelecimentos de parcerias institucionais que apoiem financeira e estruturalmente tais formações. Pode ser necessário assumir a falta de profissionais do movimento para atender todas as escolas do país; porém, pode ser possível legitimar os profissionais existentes e incentivar projetos itinerantes e que operem por épocas de realização, tal qual o projeto "Euritmia para todos", concebido pela euritmista Waira Alberich, um projeto pedagógico itinerante que tem como objetivo fomentar a Euritmia nas Escolas Waldorf Brasil afora, com apoio da FEWB.

Esse questionário foi um primeiro impulso para reconhecer o território da dança. Apostamos em dez perguntas iniciais e, a partir deste primeiro panorama estabelecido, pretendemos aprofundar em entrevistas específicas para compreendermos mais detalhadamente que dança é essa, que formação docente é essa etc., a fim de apontarmos futuros caminhos possíveis para uma prática afinada e que siga em consonância com o currículo Waldorf. Estamos atentas ao que nos lembra Bach Jr. e Guerra: "tanto o conservadorismo anacrônico quanto a postura progressista incongruente desviam-se dos propósitos genuínos da Pedagogia Waldorf" (BACH JR.; GUERRA, 2018, p. 874). Deste modo, buscamos manter uma postura pesquisadora, aquela que "explora a identificação do que é obsoleto e pertinente naquilo que vem sendo incluído no currículo, do que é inovador e congruente com a necessidade de atualização curricular e, também, do que é mera mudança sem vínculo com os propósitos originais e, assim, torna-se incongruente" (BACH JR.; GUERRA, 2018, p. 874).

Neste sentido, encerramos nossa escrita lembrando que, se por um lado há o problema do prevalecimento de fontes de referência do contexto germânico (BACH JR.; GUERRA, 2018, p. 875), por outro, no Brasil, na área da dança-educação, temos, a nosso favor, as fontes literárias que se multiplicam a cada dia, bem como a sorte de contarmos com importantes referenciais pedagógicos no desenvolvimento não apenas da linguagem da dança em solo brasileiro, como de suas pedagogias, tais como Klauss e Angel Vianna, Ma-

ria Duschenes, Ivaldo Bertazzo, Inaicyra Falcão, Daraína Pregnolatto, Antônio Nóbrega e seu instituto Brincante, Grupo Cupuaçu de Danças Brasileiras, dentre tantos nomes que poderiam ser citados na criação de um chão fértil de dança e educação brasileiras. Um chão de onde podem nascer danças plenas de poesia, consciência corporal e social, educação somática e brasilidades.

Assim, esperamos, com este impulso-artigo, contribuir com movimentos renovadores do currículo Waldorf. Que seja mais "um ponto de partida de dentro para fora" (BACH JR.; GUERRA, 2018, p. 875), que permita respiração e vitalidade.

Referências

AMRINE, Frederick. Eurythmy and the 'New Dance'. In: STEINER, Rudolf. *The Early History of Eurythmy*. Massachusetts: Anthroposophic Press, 2015. p.15-43.

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 56, UFPR, p. 101-113, abr./jun. 2015.

BACH JR., Jonas; GUERRA, Melanie Gesa Mangels. O currículo da pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.16, n.3, p. 857-878, jul./set.2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* LDB. 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

FROBÖSE, Edwin e Eva. *Euritmia*: sua origem e desenvolvimento segundo indicações de Rudolf Steiner. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2009.

MARQUES, Isabel. Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação. *Sala Preta*, v. 12, n. 1, p. 24-35, 2012.

MARTINS, Ernesto Candeias. "A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos...)". *Educar em Revista*, n. 56, Curitiba, Brasil, UFPR. p. 163-180, abr./jun. 2015.

MEIRELLES, Daniela. Corpo sensível: narrativas transversais entre a Dança Moderna e a arte da Euritmia. *Olhares*, vol.8, n.1, São Paulo, p. 59-70, 2022.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Revista Periferia*, UERJ, PPGECC, 2016.

ROMANELLI, Rosely, A. Procedimentos artísticos no ensino Waldorf. *Revista da Faculdade de Educação,* Universidade do Estado de Mato Grosso, vol. 26, ano 14, n. 2, p.177-198, jul./dez. 2016.

STEINER, Rudolf. *Metodologia e didática no ensino Waldorf* (A arte da educação II). 3. ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, v. 21, p. 69-83, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. *Pensar a Prática*, v. 6, p. 73-86, 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação somática e artes cênicas*: princípios e aplicações. São Paulo: Papirus, 2013.

O ENSINO DE ECONOMIA NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCOLA WALDORF

Silvinha Pinto Vasconcelos[1]

1. Professora Titular da Faculdade de Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
Agradece ao apoio do Edital de Demanda Espontânea da UFJF/a Pró-reitoria de Extensão, à Paineira Escola Waldorf, aos Professores Alexandra Oliveira, Gisele Ogera e Ivan Perlatto e aos alunos(as) integrantes do Projeto.

RESUMO

Este trabalho é um relato da experiência do projeto de Extensão em Economia e Arte, que objetivou um entendimento do sentido da Fraternidade para Rudolf Steiner e um letramento em economia, tendo a arte como mediadora. Foram feitas oficinas temáticas entre estudantes da graduação em Economia da UFJF e do ensino médio da Paineira Escola Waldorf. Os temas em Economia foram trabalhados de forma imagética e as discussões em grupo visaram estimular uma compreensão dos processos de escolha, produção e trabalho, sem ter a base conceitual apresentada em primeiro lugar. Os alunos produziram, ao longo do ano, mapas de ideias e uma carta para os trabalhadores invisíveis. Como conclusão, veio a percepção de que, para que a trimembração social seja uma realidade no futuro, devemos desenvolver desde já pensamentos em economia e construir o sentido do altruísmo na produção como equilíbrio para o egoísmo no consumo.

Palavras-chave: letramento em Economia; fraternidade econômica; arte.

ABSTRACT

This paper is an experience report of the Extension Project in Economics and Art, which aimed at an understanding of the meaning of Fraternity for Rudolf Steiner and a literacy in economics, having art as a mediator. Thematic workshops were held among Economics undergraduate students from UFJF and high school students from Paineira Waldorf School. The themes in Economy were worked in an imagetic way and the group discussions aimed to stimulate an understanding of the processes of choice, production and work, without having the conceptual base presented first. The students produced throughout the year mind maps and a letter to the invisible workers. As a conclusion came the perception that, for social trimembration to be a reality in the future, we must develop thinking in economics and build a sense of altruism in production as a balance to selfishness in consumption.

Keywords: Economic literacy; economic fraternity; art.

Introdução

Este relato de experiência diz respeito às oficinas de Economia e Arte para o ensino médio da Paineira Escola Waldorf realizadas em 2021. A pergunta inicial que motivou o estudo foi saber o sentido de Fraternidade econômica para Rudolf Steiner e o objetivo foi promover um letramento em Economia por meio da arte. O referencial teórico específico sobre Economia para Steiner foi trabalhado nas reflexões, mas as temáticas das oficinas se basearam nos fundamentos microeconômicos que indicam por que os mercados falham e nos relatos dos professores e alunos sobre suas atividades como produtores e consumidores.

Entretanto, a condução das oficinas seguiu, inclusive, as contribuições de Steiner sobre Economia, sendo que sua motivação foi promover um pensamento econômico que levasse a um tipo de ação aliada a uma percepção acurada acerca dos eventos concretos da vida econômica moderna (BUDD, 2012). A experiência de extensão em Economia para o ensino médio que este relato visa descrever e analisar teve por objetivo vivenciar um ensino de Economia para além das tradicionais abordagens de transferência de conhecimento na área. A expectativa com isso foi oferecer mais condições para o entendimento do significado e da prática do que Steiner chamou de necessidade de pensar economicamente, compreendendo o organismo social inteiro e buscando a prática do que ele denominou de fraternidade econômica ou altruísmo na economia[1].

Quanto ao método utilizado, usamos a arte como mediadora da reflexão acerca dos conteúdos, alinhado pela necessidade que Steiner indicou de captar os processos econômicos por imagens, de forma a ter ideias econômicas de maneira vívida. O projeto de Extensão denominado "Economia e Arte" foi uma parceria entre a Faculdade de Economia da UFJF e a Paineira

1. Este sentido de altruísmo remonta à ideia da já referida Fraternidade na Economia apresentada por Steiner (2011), quando da compreensão do organismo social. Ela está contida na indicação de que o ideal social é a constituição de três esferas vitais e independentes: a vida cultural, a vida jurídico-política e a vida econômica. Estas esferas, formando o que Steiner chamou de "Trimembração Social", deveriam realizar-se lado a lado e de forma autônoma, de modo que todos tivessem direito à Liberdade na vida cultural; Igualdade democrática na vida jurídico-política e Fraternidade social na vida econômica (ou seja, o altruísmo descrito acima, a mutualidade, a solidariedade e o amor universal como ponto de partida para uma vida econômica organizada de forma associativa). Destes três níveis da referida Trimembração, pode-se dizer que a Fraternidade na vida econômica (ou a educação para a solidariedade) é aquele que mais carece de aprofundamento diante do que se costuma ter de conteúdo mais difundido pelas teorias econômicas (LAMB; HEARN, 2014).

Escola Waldorf[2], com oficinas quinzenais de uma hora e meia. O grupo foi formado por alunos da Faculdade de Economia da UFJF e do Ensino Médio, bem como coordenado por quatro professores das áreas de Literatura, Artes, Sociologia e Economia[3].

Desenvolvimento

O projeto de Economia e Arte foi desenvolvido de forma remota. O esforço foi feito no sentido de trazer a formação de imagens e, em seguida, estas serem compreendidas e, posteriormente, conectadas com o mundo dos conceitos (o "letramento" em Economia propriamente dito). Os temas abordados estão descritos no Quadro 1.

Todas as oficinas começavam com um poema ou verso relacionado ao tema, trazendo uma contextualização literária. Em seguida, apresentávamos os temas com linguagem mais técnica e, concomitantemente, com linguagem artística. Houve, também, dias em que lançamos perguntas norteadoras e em que ocorreu participação de outros estudantes de Economia, seus trabalhos de pesquisa e experiências de vida; houve ainda encontros em que os alunos eram chamados a atuar, buscando o que tivesse a seu alcance para o processo criativo. Por fim, ocorreram outros momentos nos quais os alunos acompanhavam as discussões desenhando mapas de ideias.

No primeiro dia de oficina (experimental), começamos trabalhando com a ideia do que é Economia. Então, colocamos duas questões para nos guiarem: como são os arranjos entre os seres humanos na vida material e o que há em nosso dia a dia que precisa ser repensado, reorganizado. Em função dessas duas perguntas, a oficina experimental baseou-se na ideia da reconstrução da palavra "compartilhar". Inicialmente, ouvimos o poema "Não sei", de Cora Coralina. Em seguida, os alunos se reuniram em grupos para formarem anagramas a partir da palavra *Compartilhar* e o que veio subsequentemente está descrito no Quadro 2. Logo após, perguntamos ao grupo o que seria Economia para eles, argumentando que uma boa forma de definir algo seria dizer o que aquele algo não é. Em seguida, ocorreu uma busca das relações destas palavras que eles, à princípio, achavam não se relacionar com Economia.

A questão do significado de Economia seguiu a mesma lógica da des-

2. Na forma remota, dada a situação pandêmica do momento dentro do grupo de extensão Anthropos, de estudos e práticas antroposóficas da UFJF.

3. As informações sobre Professores(as) participantes e discentes bolsistas podem ser obtidas no site do grupo Anthropos disponível em https://www2.ufjf.br/anthropos/atividades/projeto-Economia-e-arte-no-ensino-medio/.

construção da palavra compartilhar. Lançamos, então, um desafio a todos para que fizessem o seguinte exercício: escrevessem qualquer palavra que eles acreditassem em nada ter a ver com Economia, para depois se mostrar que aquela palavra poderia sim ser estudada e compreendida pela ótica econômica. Alguns exemplos desse processo "empolgante" (no próprio relato dos alunos) estão no Quadro 3. Em seguida, trouxemos algumas imagens no tema "Compartilhar" para observar[4], como um grupo de trabalhos do "Opavivará!" (um coletivo de arte do Rio de Janeiro) e do projeto "Parede Gentil" (da galeria de arte "A Gentil Carioca")[5].

Na oficina do dia 11 de maio, começamos a conversar sobre o que podemos refletir acerca de Produção e Consumo. No primeiro momento, lemos o poema de Pablo Neruda, "Culpado". Em seguida, fizemos uma divisão em grupos para falar sobre: o que chama atenção em relação aos aspectos econômicos? O que mudou nos últimos tempos com a Pandemia? E, então, trouxemos exemplo sobre como os artistas trabalharam na Pandemia, apresentando as obras de Gisele Ogera, e Cristina Suzuki[6]. Por último, levantamos a reflexão sobre "liberdade de produção e liberdade de consumo" para darmos continuidade na Oficina do dia 25 de maio. Subsequentemente, veio a proposta para o grupo discutir sobre "qual é nossa bandeira".

Quadro 1 – Temas das oficinas de Economia e Arte em 2021

Dias das oficinas	Temas
2/5	Apresentação do Projeto
3/5	As várias áreas da Economia e o Compartilhar
11/5	O que mudou no mercado durante a Pandemia
25/5	Economia: Liberdade e mercado
8/6	Cooperação *versus* competição pela ótica da Teoria dos Jogos
22/6	A "oficina de desregular a natureza", de Manoel de Barros
6/7	Economia do Meio Ambiente
13/7	Apresentação dos Trabalhos ("Geladeira Literária", "O estado do consumo da água")
5/8	Convidada Dryelli Jales Costa no tema Água Virtual e arte em mapa de ideias
24/8	Tema "Mineração e arte" em mapa de ideias
14/9	Discussão com base em várias abordagens sobre sustentabilidade
28/9	Convidada Marina Marques sobre desigualdades salariais e mapa de ideias
26/10	Meritocracia e Invisibilidade social e mapa de ideias
16/11	O que é meritocracia e entrevista com dona Ivonia
30/11	Fechamento das atividades (Carta aos trabalhadores invisíveis)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas escolhas do grupo coordenador das oficinas

4. Foram feitos, inclusive, alguns relatos do significado de Compartilhar nas comunidades indígenas.
5. Para ver em mais detalhes os trabalhos apresentados para os alunos, consultar Vasconcelos (2022).
6. https://www.cristinasuzuki.com.br/

Quadro 2 – Novas palavras, trazidas pelos alunos, advindas da palavra "Compartilhar"

com - trilhar - participar - par - receber e dar - ver o próximo - ajudar - repartir - trilhar - trocar - partes - partilhar - companhia - partir - Ideias - imagens - experiências - dar e receber - distribuir - doar o excedente - passar adiante - retorno - trabalhar - entender - presentear - ensinar - dividir - estender - # símbolo de redes sociais - generosidade - amor - empatia - paz - justiça - conhecimento - fraternidade - amizade - alimento - vacina - carona - terras - abraço - com ar - transformar - trazer - dividir as partes - com partes - ir - dar - compaixão - comunidade - modernidade - respeito - tolerância - liberdade - humanidade - partilhar - doar - compartir - emprestar - receber

Fonte: Elaboração própria, com bases nas vivências das oficinas.

Na oficina de 8 de junho, continuamos a tratar de mercado, para compreender o jogo do onde há situações em que o dilema social de atender o interesse individual ou o interesse coletivo está presente. A inspiração para oficina do dia 22 de junho veio do texto de Manoel de Barros sobre a oficina de desregular a natureza (BARROS, 2018), quando o grupo foi chamado a obter o objeto que estivesse ao alcance para reinventar o seu uso. Surgiram, então, *O varal de sonhos*; *O "focador" de estudos ou Óculos que tudo vê; A lupa de ver o invisível; A caixinha transparente para guardar pensamento e esvaziar a cabeça; As xícaras de pílulas como potinhos surpresa; A cordinha de algo e O treco-treco; O tapete carregador de borracha; As pedras andantes; O marcador de páginas para dar mais vontade de ler; O eliminador de tristezas; O candeeiro e a capinha*.

No dia 6 de julho, o tema Economia do Meio Ambiente veio para refletimos como o mercado tem dificuldades de resolver os desequilíbrios do consumo e da produção sobre a natureza. Daí trabalhamos a importância do compartilhar os recursos comuns, o efeito da produção no meio-ambiente, trazendo a terminologia da falha de mercado, disposição a pagar, disposição a vender, externalidades positiva e negativa, as características dos bens (privado, público, monopólio natural, recursos comuns), aplicando a pesca predatória de peixes no mundo.

No fechamento do semestre, na oficina do dia 13 de julho, foram feitas as apresentações dos trabalhos e um *feedback* das vivências. Os alunos trouxeram imagens que eles viram poder compor uma ação educativa para a questão da Economia Circular (Projeto Ambiental e Projeto Geladeira Literária).

No segundo ciclo, no dia 5 de agosto, abrimos o encontro com o texto de Leonardo Boff (2002) sobre o cuidar. Em seguida, recebemos a discente egressa do curso de Economia da UFJF, que trouxe o tema "Água Virtual".

Depois nos preparamos para, nas oficinas seguintes, começarmos a fazer os "Mapas de Ideias" acerca do que estava sendo tratado nas oficinas. No encontro do dia 24 de agosto, do tema que discorremos, mineração e as consequências da mineração para a sociedade, os Quadros de 4 a 6 trazem os trabalhos produzidos pelo grupo. Por fim, as últimas oficinas foram dedicadas ao entendimento da invisibilidade no mercado de trabalho. Foi feito um relato da mãe de uma aluna do grupo que trabalha como Margarida e que foi entrevistada pela filha. Após este depoimento, os alunos fizeram uma carta que depois se tornou uma carta para todo(a)s Garis e Margaridas (Quadro 7).

Quadro 3 – Palavras, trazidas pelos alunos, como desafio de ligá-las com Economia

Palavras	Associação em Economia	Exemplos de Referência
Abraço Amor	Economia do Afeto Economia do Casamento e Divórcio	JENKINS, H. *Convergence Culture*: where old and new media collide. BECKER, G. *A theory of marriage*.
Religião	Economia da Religião	STARK, R. *Economics of Religion*.
Vapor	Economia da Energia Economia Brasileira	BHATTACHARYYA, S. *Energy Economics*: Concepts, Issues, Markets, and Governance. FURTADO, C. *Formação Econômica do Brasil*
Nuvem Borboleta Abelha Poluição	Economia do Meio Ambiente Economia Agrícola	Nagamatsu, F. *Economia do meio ambiente*. ALBUQUERQUE, M. C. C de. *Economia Agrícola*.
Diversão Cinema	Economia da Cultura	BENHAMOU, F. *A Economia da cultura*.
Pensamento Ideia	Filosofia Econômica Economia da Tecnologia	REISS, J. *Philosophy of Economics*: A Contemporary Introduction SHANKS, M. *Economia da Tecnologia*.
Cheiro Lamber Cabelo Sorvete	Economia da Saúde Economia de Mercados Imperfeitos (mercados de sorvete e cosméticos)	BARROS, E. P. *Economia da Saúde*: conceitos e comportamentos TIROLE, J. *The theory of industrial organization*.
Estrela	Economia (da corrida) Espacial	RIBEIRO, G. Economia espacial global mantém crescimento em 2020.
Oportunismo	Economia do Crime	JUSTUS, M.M. A. *Economia do Crime no Brasil*.

Fonte: Elaboração própria, com bases nas vivências das oficinas.

Considerações finais

O objetivo das oficinas de Economia e Arte foi trabalhar o sentido de Fraternidade na Economia e promover um letramento em Economia. As ideias das oficinas abordaram as polaridades indivíduo *versus* grupo, egoísmo *versus* altruísmo e ajudaram a esclarecer que Fraternidade repousa numa

reciprocidade por estar baseada sobre os mesmos processos vitais. Os temas sobre dilemas sociais da Economia relacionam-se com o equilíbrio das forças antissociais, em que existe um impasse entre o bem-estar individual e coletivo. Ao contrapormos nas oficinas o já mencionado pensamento smithiano, estávamos, de certa forma, tratando da conhecida Lei Social Fundamental proposta por Steiner como um dos principais impulsos sociais que devem ser compreendidos quando se busca estudar Economia. Com este ideal, o que ficou deste percurso é que o que se deve primariamente buscar ao estudar Economia é vivê-la, mesmo que em pensamento, para que possamos proporcionar algo que não seja uma proposta de mudança imediata de paradigma econômico, mas um começo de condições para que um novo paradigma exista no futuro.

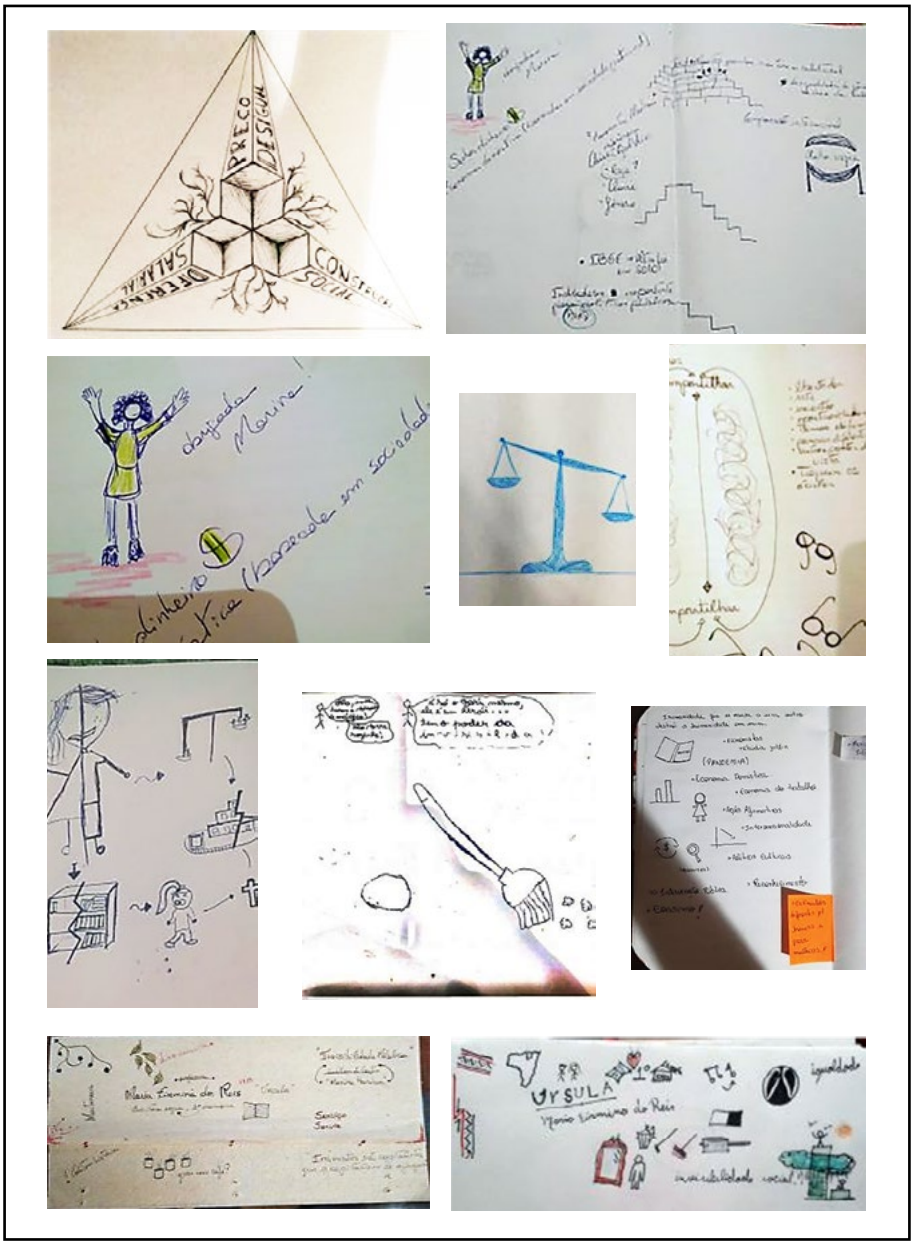
Quadro 4 – Economia e Arte: trabalhos das oficinas

Fonte: Elaborado por alunos e professores do projeto Economia e Arte (2021).

Quadro 5 – Economia e Arte: trabalhos das oficinas

Fonte: Elaborado por alunos e professores do projeto Economia e Arte (2021).

Quadro 6 – Economia e Arte: trabalhos das oficinas



Fonte: Elaborado por alunos e professores do projeto Economia e Arte (2021)

Quadro 7 - Carta para as Margaridas e Garis

A realidade de uma Margarida

O grupo de estudos em Economia e Arte, formado por alunos e professores da Escola Paineira e da Faculdade de Economia da UFJF, recebeu de uma margarida um depoimento muito emocionante sobre o dia a dia de seu trabalho e ficou muito sensibilizado com isso! Assim, resolvemos fazer uma carta de agradecimento pela generosidade de nos contar sobre a profissão e experiências, que acabou se tornando uma carta para as margaridas e garis. Primeiramente, gostaríamos de parabenizar a quem realiza este trabalho digno e essencial para a sociedade. Somos gratos por tanta dedicação empregada todos os dias em prol do bem-estar de outros indivíduos e da natureza. As margaridas e garis representam também o universo de pessoas as quais por muitas vezes são invisíveis aos olhos da sociedade. Mas nós percebemos como este trabalho é necessário e infelizmente pouco notado! Agradecemos às pessoas que se levantam da cama todo dia e trabalham duro, mesmo sem o reconhecimento que os garis e margaridas merecem!

Refletimos sobre como algumas profissões convivem com o sentimento de insuficiência, invisibilidade e solidão. Mas, saibam que reconhecemos e valorizamos ainda mais o trabalho que é ofertado pelos profissionais da limpeza. Ao termos nos aproximado deste universo, pudemos compreender os detalhes relacionados a esta profissão tão preciosa. Gostaríamos de poder ouvir mais pessoas e ampliar a discussão. Se pudermos dissolver, nem que seja um pouco, as barreiras artificiais de superioridade e preconceito entre as pessoas, nossa oficina terá valido a pena e, por isso, muito obrigado.

Apesar de vivermos num mundo em que os olhos estão voltados para o que tenho e não necessariamente para o que sou (ou que carrego dentro de mim e compartilho de bom com o próximo), importante se faz lembrar que o reconhecimento que mais nos agrada não vem de palavras/atitudes vazias, mas sim da compreensão de nossa capacidade e satisfação de ser quem somos, sem comparar com o outro, seja ele quem for. A complexidade do trabalho repetitivo é maior do que a de qualquer outro trabalho. Ele é interminável, como roupa para lavar e estender, portas para abrir e pessoas que nunca param de passar. A força de quem realiza esses trabalhos é gigantesca. Pedimos desculpas pelas pessoas sem educação, aquelas sem respeito pela importância do seu trabalho e de outros. Pessoas ruins sempre tentam fazer mal ao outro, isso diz mais sobre elas do que sobre os que se sentem invisíveis. O trabalho das margaridas e garis é essencial! Este tema movimentou toda uma aula de Economia. Para nós, vocês não são invisíveis!

Muitas vezes ao olhar o outro, o primeiro pensamento que nos vem é "o que o outro tem de diferente". Já é um pensamento que de certa forma está implícito na sociedade... Falando em sociedade, sempre imaginamos que é algo que está longe da realidade; muito distante... Mas é mais que importante lembrarmos que somos parte dela sim e que devemos ser o reflexo da sociedade

que achamos ser melhor para todos! Refletir e trabalhar o "o que o outro tem em comum comigo" como um primeiro olhar! É sempre muito bom poder conhecer novas histórias, pessoas e pontos de vista. Muitas vezes temos dificuldade de nos projetar no lugar do outro, de compreender outros pontos de vista, e é quando ouvimos e nos abrimos para o exterior, para outras pessoas, que conseguimos compreender ações e motivações. Assim nos despedimos enviando um grande abraço caloroso de todos nós!

"Somente seres humanos excepcionais e irrepreensíveis suscitam ideias generosas e ações elevadas." (Albert Einstein)

Fonte: Elaborado pelos alunos das oficinas (2021).

Referências

BARROS, M. *Memórias inventadas*: as infâncias de Manoel de Barros. Lisboa: Alfaguara, 2018.

BOFF, Leonardo. *Cuidado*: o ethos do humano. In: BOFF, Leonardo. *Saber cuidar*: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2002.

STEINER, R. *O amor e seu significado no mundo*: nervosismo e autoeducação. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STEINER, R. *Economia viva*: o mundo como organismo econômico único (catorze conferências proferidas em Dornach, Suíça, de 24 de julho a 6 de agosto de 1922). 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2018.

VASCONCELOS, S.P. *Ensino de Economia em Escolas Waldorf*. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro de Formação de Professores Clarice Lispector, Juiz de Fora, 2022 .

A TRIMEMBRAÇÃO DO ORGANISMO SOCIAL DE RUDOLF STEINER E A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*

Patrícia Enes Figueira[1]

1. * Artigo formulado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de pós-graduação em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global pela PUCRS.

Professora de Educação Física, formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora da EWRS desde 1996, pós-graduada em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global pela PUCRS.

RESUMO

O presente artigo apresenta a relação da Trimembração do Organismo Social proposta pelo estudioso, filósofo, educador, fundador da antroposofia, Rudolf Steiner, com os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O objetivo é identificar e reconhecer a relação existente. Buscou-se identificar essa associação por meio da análise dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da apresentação da ideia da Trimembração Social e fazendo-se a ligação de alguns dos artigos da DUDH com a ideia proposta por Steiner. Observou-se que há uma nítida relação entre os objetos de estudo apresentados em que ambos se baseiam nos princípios da Revolução Francesa: Igualdade, Liberdade e Fraternidade e que priorizam, essencialmente, o ser humano como protagonista no atuar social.

Palavras-chave: Trimembração do Organismo Social; Rudolf Steiner; Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ABSTRACT

This article presents the relationship of the Threefolding Model of the Social Organism proposed by the scholar, philosopher, educator, founder of anthroposophy, Rudolf Steiner, with the articles of the Universal Declaration of Human Rights. Objective: To identify and recognize the existing relationship. Method: we sought to identify this association through the analysis of the articles of the Universal Declaration of Human Rights, the presentation of the idea of Social Threefolding Model and making the connection of some of the articles of the UDHR with the idea proposed by Steiner. Conclusion: It was observed that there is a clear relationship between the objects of study presented in which both are based on the principles of the French Revolution: Equality, Liberty and Fraternity and that prioritize, essentially the human being as a protagonist in social action

Keywords: Threefolding Model of the Social Organism; Rudolf Steiner; Universal Declaration of Human Rights.

Considerações iniciais

A vida em grupos ou em sociedade depende de definições de algumas normas para um caminhar saudável. Bom seria se pudéssemos contar com o bom-senso, mas, partindo-se do pressuposto de que cada ser é único e deve ser respeitado, cada qual tem seu bom-senso. Desta forma, há desencontros e conflitos. O professor Draiton Gonzaga de Souza[1] afirma que "o ser humano sempre vai precisar de limites quando conviver" (informação verbal).

Marcus Nakagawa[2] assinala que "o nosso crescimento está em conviver com as diferenças" (informação verbal), mas, como fazer isso acontecer se existe uma forte tendência à padronização? Se existe um conceito supremacista, segundo o qual há a ideia de que alguém é superior e Pedro Demo[3] aponta que este é o conceito que mais agride os direitos humanos, então, considerando-se verdadeiro esse conceito, é possível fazer o seguinte questionamento: onde reside o respeito e a tolerância ao indivíduo, ao diferente? "Uma sociedade igualitária é aquela em que a gente pode ser igual e pode ser diferente". Essa afirmação do professor Pedro Demo alinha-se totalmente com a do professor Gustavo Oliveira[4], ao comentar que "quanto mais eu reconheço a diferença do outro, mais iguais nós seremos por mais paradoxal que isso possa parecer" (informação verbal).

O respeito à diversidade deve-se fazer presente em todos os momentos. Deste modo, a liberdade tornar-se-á de fato algo concreto.

"Nós precisamos transformar o nosso modo de pensar, conceber e organizar a sociedade para que a gente possa ter uma sociedade mais humana e igualitária" (informação verbal). Essa afirmação do professor Vagner Paulo Maccalli[5] remete-nos ao conceito de fraternidade.

A professora Flavia Piovesan[6] elenca dois itens importantes: condição huma-

1. Em aula no módulo de "Diversidade, Minorias e Inclusão" do curso de Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global da PUCRS de fevereiro de 2022.
2. Em aula do módulo "Habilidades para atuação em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global" do curso anteriormente citado, em novembro de 2021.
3. Em aula sobre Direitos Humanos, Cidadania Global: como ensinar e garantir, do curso de pós-graduação em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global da PUCRS, em dezembro de 2021.
4. Em aula sobre Minorias, Migrações Forçadas, Asilo e Refúgio, do curso já citado da PUCRS, em outubro de 2021.
5. Em aula de Direitos Humanos e Cidadania Global: como ensinar e garantir, em dezembro de 2021, no curso de Direitos Humanos, Cidadania Global e Responsabilidade Social da PUCRS.
6. Em aula de Direitos Humanos: O que (não) são?, de fevereiro de 2022 do curso de pós-graduação em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global da PUCRS.

na e dignidade e afirma para cada um deles: "A condição humana é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos" e "a dignidade é inerente à condição humana, não é um valor extrínseco condicionado à raça, a nacionalidade, à condição social econômica de alguém" (informação verbal). Nesse contexto, a professora destaca também a importância da igualdade.
O aspecto que se apresenta como ponto central é a Desigualdade que se mostra de diversas formas e em diversos âmbitos. Jessé Souza (2017, p.153) afirma que existe uma divisão entre gente e *não gente*. Para ele, ser "considerado "ser humano" não é um dom natural, mas sim, uma construção social". Se não há acesso ao aprendizado escolar e ao trabalho produtivo, cria-se uma classe de *sub-humanos* que vivem uma *sub-vida*: a *sub-classe* dos *sub-humanos.*

Ainda segundo Jessé Souza (2017, p. 112), dentro do âmbito nacional, "A liberdade que nosso liberalismo sempre defendeu foi a liberdade de saquear a sociedade, tanto o trabalho coletivo quanto as riquezas nacionais, para o bolso da elite de rapina que sempre nos caracterizou."

Eduardo Moreira, em seu livro *Desigualdade & caminhos para uma sociedade mais justa* (2019), apresenta uma relação interessante sobre países com maior desenvolvimento e onde se encontram as pessoas mais ricas do mundo. Ele diz que, na lista dos 10 países com melhor sistema de educação, saúde, segurança, menor corrupção, melhor IDH[7] etc., aparecem, em sua maioria, os países nórdicos. Em contrapartida, ao observar a lista das pessoas mais ricas do mundo, dificilmente encontramos indivíduos desses países.

De acordo com Marcio Pochmann, está havendo um retorno acelerado da desigualdade no mundo:

> A péssima distribuição da riqueza pode ser constatada pela relação na América do Norte (6,1%) e na Europa (12,5%) que concentram apenas 18,6% da população do mundo, mas absorvem conjuntamente 67,1% de toda a riqueza global. No outro extremo, percebe-se que somente a Ásia com 61,1% da população mundial responde por apenas 28,4% de toda a riqueza global. Situação idêntica pode ser observada também na América do Sul e África. A relação entre população e riqueza apresenta-se profundamente desigual. (POCHMANN, 2015, p. 51).

O Brasil continua sendo um dos países com maior desigualdade de acordo com o estudo da World Inequality Lab, apresentado por Daniela Fer-

7. IDH- Índice de Desenvolvimento Humano.

nandes no *site* da BBC (2021). Os 10% mais ricos (com renda de 81,9 mil Euros) são 58,6% da renda do país e possuem 80% do patrimônio privado do país e, dentro desse grupo, o 1% mais rico (com renda média de 372 mil Euros) fica com 26,6% dos gastos nacionais e possui 48,9% da riqueza nacional (FERNANDES, 2021). Do outro lado, os 50% mais pobres ganham 29 vezes menos que os 10% mais ricos.

No espectro mundial, o Chile tem números semelhantes (58,9%) aos do Brasil em relação ao que representa a parcela de renda dos mais ricos. Nos EUA, os 10% mais ricos ganham 45% da renda geral, na China esse número é de 42% e, na Europa ele fica entre 30% a 35%. Na Argentina, os 10% mais ricos ganham quase 43% da renda do país e têm 58,2% da fortuna (aqui no Brasil, esse percentual é de 79,8%) (FERNANDES,2021). África e Oriente Médio são as regiões que aparecem com maiores desigualdades sociais mundialmente. Os 10% mais ricos ficam com 58% do total da renda. 52% da renda mundial fica nas mãos dos 10% mais ricos e, em relação ao patrimônio, esse grupo fica com a fatia de 76% da fortuna global. Em contrapartida, os 50% mais pobres recebem somente 8,5% da renda global e possui apenas 2% da riqueza mundial. (FERNANDES,2021).

"De acordo com o estudo, o patrimônio do 1% da população mais rica do planeta vem crescendo entre 6% e 9% ao ano desde 1995, enquanto, na média, o crescimento de toda a riqueza gerada no mundo foi de 3,2% ao ano" (FERNANDES, 2021).

Esses dados confirmam o que o Relatório Social Mundial publicado em janeiro de 2020 pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da ONU, *Desa*: "a desigualdade está crescendo para mais de 70% da população global".

Dentro de todo o contexto nacional e mundial, a economia, a sociedade e a política precisam ser observadas e reestruturadas em sua forma atual vigente, pois as desigualdades que se observam no mundo atual dentro dos âmbitos elencados se relacionam e se autoperpetuam.

No âmbito dos Direitos Humanos, os lemas da Revolução Francesa - Liberdade, Igualdade e Fraternidade – mostram-se absolutamente claros e necessários. A questão que se apresenta, então, é: "onde colocá-los" dentro dos 3 âmbitos sociais?

Rudolf Steiner, estudioso, filósofo, artista, fundador da Antroposofia, teve um atuar amplo durante sua vida (1861-1925), sobretudo no âmbito social a partir do qual pensou a proposta da Trimembração do Organismo Social, em que, utilizando-se dos lemas da Revolução Francesa, posiciona-os dentro das instâncias: da cultura, da justiça e da economia, de modo que, no seu entendimento, a configuração formada tenha como principal elemento o ser humano e sua dignidade.

Considerado o já exposto, o presente trabalho apresentará um resumo da biografia de Rudolf Steiner, a sua ideia da Trimembração Social e a relação com alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o objetivo de demonstrar sua real e concreta afinidade com o tema, a forte relação com o tema da dignidade humana, além de apresentar uma proposta de atuação social com uma ampliação do olhar tendo o ser humano como ator principal.

1.Rudolf Steiner, a Trimembração do Organismo Social e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

"Quer se resolver o enigma do mundo?
Só se resolve quando, em contemplação, se conhece o ser humano, pois ele próprio é a solução do enigma do mundo"
(Rudolf Steiner)

A historiadora Lilia Schwarcz (2019, p.150) afirma que a desigualdade não é uma contingência ou um acidente qualquer, nem é uma decorrência natural e imutável "de um processo que não nos diz respeito. Ao contrário, ela é consequência de nossas escolhas – sociais, educacionais, políticas, culturais e institucionais –, que tem resultado numa clara e recorrente concentração dos benefícios públicos para uma camada diminuta da população".

Vivemos há tempos uma crise de valores que afeta a vida de todos os seres vivos e que está exigindo um outro posicionamento como cidadãos, educadores e gestores de organizações. Precisamos ser humanos verdadeiramente e, mais ainda, precisamos colocar os seres vivos como prioridade nessa nossa caminhada.

Robson Santarém assinala que:

> Todos sentimos necessidade de outra forma de organizar a sociedade, de um desenvolvimento que seja sustentável, que significa vida digna para todos: eliminação da miséria, da fome, da injustiça social e tudo o que exclui o ser humano e avilta a sua dignidade e integridade (SANTARÉM, 2016, p. 92).

Esta crise foi observada por Rudolf Steiner e sua observação foi reforçada após ter vivenciado a 1ª Guerra Mundial. Deste modo, ele elabora uma proposta para um novo caminhar da humanidade.

Acreditando que "a vida econômica, a vida do direito e a vida cultural/espiritual tanto menos contribuem para o organismo social total, quanto mais elas se apoiam numa motivação de lucro, de poder respectivamente de

determinação alheia" (FÓRUM PELA HUMANIZAÇÃO DO SOCIAL, s.d., p.10), desenvolve então sua ideia da Trimembração do Organismo Social.

1.1 Quem foi Rudolf Steiner

Escritor, filósofo, artista, estudioso, esoterista, educador, foi o criador da Antroposofia, da medicina antroposófica, da pedagogia Waldorf, da agricultura biodinâmica e pensador da organização social trimembrada.

Steiner foi um ser de múltiplos interesses: matemática, literatura, agricultura, arquitetura, arte, drama, religião, ciência, medicina, filosofia, ocultismo. Era austríaco, nascido no dia 27 de fevereiro de 1861 em Kraljevec, fronteira austro-húngara, filho mais velho de pais austríacos e tendo seu pai como trabalhador da estrada de ferro.

Entre os anos de 1879 e 1883, fez seus estudos de graduação na escola Politécnica de Viena, sendo profundo estudioso de Goethe. A partir de 1882, começou a editar as obras científicas de Goethe para a Deutsch National Literatur, assim permanecendo até 1897.

No ano de 1891, fez seu doutorado em filosofia na Universidade de Rostock na Alemanha. Publicou uma tese ampliada: *Verdade e Ciência – Prelúdio para uma Filosofia da Liberdade.*

Com 36 anos, muda-se para Berlim onde aumenta sua atividade, sendo editor da revista de Literatura *Magazin fur Literatur* e da Folha Teatral, *Dramaturdische Blätter*; mostra-se contra o antissemitismo, desenvolve atividades na Sociedade Dramatical Livre, na Liga Giordano Bruno e em outras e publica *A Cosmovisão de Goethe*. Durante 5 anos, a partir de 1899, ainda em Berlim, foi professor na escola de Formação para Trabalhadores (Arbeiter-Bildungsshule), fundada por W. Liebeknecht.

A partir de 1900, por convite da Sociedade Teosófica em Berlim, inicia suas atividades de conferencista sobre temas antroposóficos, apresentando os resultados de suas próprias pesquisas esotéricas. Somente no ano de 1905, já com 44 anos, surgem seus primeiros escritos sobre a Trimembração do Organismo Social.

Oito anos mais tarde, há a sua separação da SociedadeTeosófica e a fundação da Sociedade Antroposófica. Neste ano e, pelos próximos 10 anos, ocorre o início e a conclusão da construção do 1º Goetheanum, em Dornach, na Suíça, que foi incendiado criminosamente na noite da passagem para o ano de 1923. Posteriormente, um novo Goetheanum foi construído em concreto aparente, diferentemente do primeiro que era todo em madeira.

A partir de 1914 e até o ano de sua morte, em 1925, Steiner esteve muito atuante com palestras em Dornach, Berlim, dentre outras cidades da Europa, apresentando suas ideias de renovação em muitas áreas da atividade

humana: arquitetura, artes, agricultura, ciência, medicina, farmacêutica, teologia, vida social; fundou o movimento de renovação religiosa Comunidade de Cristãos; fez o primeiro curso para médicos, que se tornaria a Medicina Antroposófica; curso sobre agricultura, originando a Agricultura Biodinâmica; curso sobre Pedagogia Curativa e, como destaque, em 1919, teve intensa atividade como escritor e conferencista no sul da Alemanha sobre a organização social, publicando *Os pontos centrais da questão social;* a pedido do dono da fábrica de cigarros Waldorf Astoria (daí o nome Waldorf dado para a pedagogia por ele proposta), Emil Molt, Steiner é convidado para ensinar os filhos dos operários, introduzindo, assim, a pedagogia Waldorf em sua empresa; a escola livre Waldorf em Stuttgart, que existe até hoje e que foi dirigida por ele até a sua morte, foi também fundada neste ano (STEINER, 2019, p.121).

1.2 A Trimembração do Organismo Social

Rudolf Steiner começa a divulgar sua ideia a partir de 1919, momento conflituoso pós-guerra mundial. Nesse contexto, ele enfatiza a necessidade histórica de uma outra forma de organização social. Ele imaginava que, sob o impacto das trágicas perdas humanas, "as classes dirigentes tivessem encontrado disposição para rever seus hábitos de pensamento e de interpretação dos sintomas sociais que já anunciavam a catástrofe, enquanto poucos a previram chegar com a violência e a extensão que de fato alcançou". (STEINER, 2011, s.p.).

Teve um atuar efetivo entre 1917 e 1922, envolvendo-se pessoalmente nos acontecimentos políticos e sociais da Europa Central, alertando para as graves negligências e descuidos do mundo burguês, apresentando caminhos (Trimembração do Organismo Social), encaminhando memorandos, encontrando-se com dirigentes, redigindo o "Apelo ao povo alemão e ao mundo da cultura", fundando a "Liga para a Trimembração Social", treinando oradores, dando palestras, estimulando e acompanhando a formação de comissões de fábrica com a participação de operários e dirigentes da produção. Para essa organização social, Rudolf Steiner tem como base os lemas da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Ele coloca que estas são raízes de uma imagem-guia que surgiu no século XVIII e que "provem de um saber remoto, de quais as qualidades na sociedade que querem ser realizadas. Eles foram reconhecidos de imediato pelos homens de então e desencadearam um entusiasmo vivo." (FÓRUM PELA HUMANIZAÇÃO DO SOCIAL, s.d., p.6).

Steiner coloca esses lemas em três âmbitos da vida social: econômico, jurídico e cultural/ espiritual. Deve existir, segundo suas ideias, uma devida colocação dessas qualidades nesses âmbitos, caso não ocorra, há

distorções que podem até provocar conflitos mundiais. De acordo com seu pensamento, os três ideais não foram ligados de maneira suficientemente correta com a natureza do Ser Humano.

Como exemplo, imagina-se a seguinte configuração:

Âmbito Econômico => Liberdade
Âmbito Jurídico => Fraternidade
Âmbito Cultural => Igualdade

Há uma tolerância jurídica dependendo do grau de conhecimento/ Amizade em relação ao réu em questão ou também uma tolerância devido ao seu poder aquisitivo; na economia, há um vale tudo em que os menos favorecidos são prejudicados e não há ética a ser respeitada, uma vez que o foco é o dinheiro somente e, na cultura, uma padronização de valores impostos por grupos dominantes, quadro esse que podemos facilmente constatar nos tempos atuais.

Steiner (2019, p.7) faz a seguinte correlação de acordo com essa distribuição das qualidades trazidas pela Revolução Francesa dispostos dessa forma nos três âmbitos mencionados: "o organismo social atual: estrutura espiritual grega, estrutura jurídica romana, vida econômica da civilização europeia".

Sua proposta é:

Âmbito Econômico => Fraternidade
Âmbito Jurídico => Igualdade
Âmbito Cultural => Liberdade

Desta forma, haveria/haverá uma imparcialidade nos julgamentos não importando o *status* social do indivíduo, nem quanto ao seu poder aquisitivo, nem quanto às suas "amizades"; haveria/ haverá uma solidariedade em relação aos menos favorecidos, não em termos de ajudas pontuais ou momentâneas, mas em melhor distribuição de rendas e, no âmbito cultural, haveria/ haverá respeito às manifestações e escolhas religiosas, artísticas, sociais, etc., ou seja, cada indivíduo pode se expressar sem a obrigatoriedade de seguir padrões impostos por outros.

Rudolf Steiner desenvolveu muitas de suas ideias baseadas em trimembração. Segundo um artigo do *site* Tolerância ativa e a Trimembração do Organismo Social, inspirado em uma palestra de Rudolf Steiner de 1919, para ele, existe uma trimembração no nosso corpo (sistema neurossensorial, sistema rítmico e sistema metabólico-motor); existe uma trimembração na nossa alma (ela se expressa pelo pensar, sentir e querer) e existe uma trimem-

bração da sociedade (vida cultural/espiritual, vida jurídica e vida econômica). De acordo com sua ideia de trimembração social, o âmbito cultural abarca as vertentes educacional e cultural; o âmbito jurídico abarca as vertentes política e social e o âmbito econômico, as vertentes da produção, o consumo e a distribuição. Ele acredita que da mesma forma que existem leis que regem nosso corpo, existem leis que permitem que cada indivíduo possa atuar de modo saudável para o bem de todos e isso pode ser pensado e observado na estruturação da sociedade.

A trimembração da sociedade e de qualquer organismo social, segundo Steiner, apresentada por Ute Weitbrecht no *site* Desenvolvimento Organizacional e Social (2016), é baseada em uma lei que vale para todos os seres sociais e que ele denominou de Lei Individual-Social:

> Todo ser humano é um ser com necessidades e habilidades, que interage com outros seres humanos; nessa interação, parte de suas necessidades são satisfeitas pelas habilidades de outros, e parte de suas habilidades são exercidas em atuação para ou com outros seres humanos. Essa Lei é absoluta. Não existe nenhum ser humano vivendo em sociedade que não tenha que segui-la (WEITBRECHT, 2016, n.p.)

Essa Lei apresenta características fundamentais ligadas aos âmbitos: da satisfação das necessidades, do exercício de habilidades e do relacionamento humano, ou seja, dos campos da economia, da cultura e do jurídico.
No âmbito da satisfação das necessidades (econômico), o espírito deve ser o da fraternidade, pois, se alguém consome demais, outro alguém consumirá de menos. “A produção de bens tem a finalidade de satisfazer necessidades físicas e culturais, de modo que [...] se produza o que é realmente necessário, sem induzir necessidades.” (WEITBRECHT, 2016, n.p.).

O âmbito do exercício das habilidades, em que o espírito deve ser o da liberdade, engloba a criatividade em sua totalidade, artística, intelectual, social, científica. Essa liberdade deve existir, inclusive, no trabalho e na prestação de serviços.

No relacionamento humano, o espírito básico deve ser o da igualdade, ou seja, “as regras de convivência, os acordos e contratos devem ser estabelecidos encarando-se as partes envolvidas como seres iguais em relação a direitos e deveres” (WEITBRECHT, 2016, n.p.).

Baseado na Lei Individual-Social, Christof Lindenau formula algumas leis:

> 1. Em uma comunidade, a satisfação das necessidades é tanto mais adequada à vida quanto mais emanar da fraternidade (solidariedade) para com os outros e será tanto mais inadequada quanto se

> procurar atingir vantagens pessoais.
> 2. Em uma comunidade de trabalho, este é tanto mais frutífero quanto mais for estruturado a partir da liberdade individual, e tanto mais estéril quanto mais ocorrer por determinação alheia.
> 3. Em um grupo de pessoas ou em instituições, os acordos e contratos são tanto mais viáveis e robustos quanto mais eles emanarem da igualdade de condições das partes envolvidas, e serão tão mais frágeis quanto mais provierem do exercício de poder de uma das partes. (LINDENAU apud WEITBRECHT, 2016, n.p.)

É necessário um despertar como correalizador responsável, para se ter um atuar em liberdade na vida cultural/espiritual, um atuar com igualdade na vida jurídica e um atuar com fraternidade na vida econômica. O próprio ser humano é quem cria as conexões e, ao criá-las, cresce sua consciência social.

Rudolf Steiner (2019) vai ainda mais além afirmando que esses valores são sementes plantadas ao longo do desenvolvimento do ser humano e, em sua divisão feita em setênios[8], para cada fase, há algo a ser plantado para que possam ser colhidos, no futuro, esses valores. Então, no 1º setênio (de 0 a 7 anos), a imitação seria a base que geraria a Liberdade social; no 2º setênio (07 a 14 anos), a autoridade amorosa seria a base para o sentimento de justiça, ou seja, a Igualdade e, no 3º setênio, o amor universal plantado como base para a Fraternidade na vida econômica.

> O primeiro sistema, o sistema econômico, engloba tudo o que deve existir para que o ser humano possa regular sua relação material com o mundo externo. O segundo sistema está relacionado com o que deve existir no organismo social em virtude da relação entre as pessoas. O terceiro sistema tem sua razão de ser em função do que deve brotar e encontrar sua inserção no organismo social partindo da individualidade humana única (STEINER, 2011, p.56).

A proposta desse novo caminho de organização social visa ao desenvolvimento saudável da humanidade. Percebendo-se que não existem somente necessidades físicas, como alimentação, vestuário, moradia etc. que devem ser supridas, necessidades culturais, como educação, contato com obras científicas e artísticas, acesso ao conhecimento e, também, necessidades individuais, como resolução de conflitos, possibilidade de perseguir e concretizar um ideal etc. devem ser atendidas de acordo com os valores

8. Os setênios são intervalos de 7 anos dentro da biografia do ser humano, observando quais são os marcos e anseios que precisam ser atendidos em cada período.

mencionados de fraternidade, liberdade e igualdade. Sua ideia parte do desejo de se proporcionar uma sociedade na qual os sistemas, relativamente autônomos, mantenham-se mutuamente em equilíbrio.

1.3 A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH

A história dos Direitos Humanos é fruto de um processo de lutas que desenham nosso caminhar como humanidade. A partir do momento em que o ser humano compreendeu a necessidade de se viver em grupos e foi se organizando, regras passaram a ser um fator essencial para que norteasse um convívio harmonioso.

Pode-se dizer que Direitos Humanos são direitos fundamentais de um ser humano, para que possa viver com dignidade e que correspondem a necessidades essenciais da pessoa humana. Sem eles, uma pessoa não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. "É o conjunto de condições e de possibilidades que associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade natural de cada pessoa e os meios de que a pessoa pode valer-se como resultado da organização social" (DALLARI, 2004, p. 12).

Todas as pessoas são iguais, ou seja, teoricamente, uma não vale mais do que a outra. Entretanto, essa igualdade a que se refere ao se abordar o tema de Direitos Humanos não significa igualdade física, nem intelectual, ou psicológica. Cada ser tem a sua individualidade, que deve ser respeitada. Desta forma, há um paradoxo, que é o de que as pessoas são iguais como seres humanos, mas são diferentes em suas essências. E os direitos humanos fundamentais são iguais para todos os seres humanos, independente se um indivíduo cometeu um crime ou não. Neste caso, este indivíduo deve ter a punição prevista na lei existente, mas sem esquecer que, independente do ato cometido, ele continua a ser uma pessoa humana.

Satisfazer todas as necessidades de apenas um grupo de pessoas não é o suficiente, é necessário considerar as necessidades de todos os membros de uma sociedade e, "para impedir que todos sejam submetidos aos interesses dos mais fortes e poderosos, é indispensável a existência de regras de convivência que fixem direitos e obrigações" (DALLARI, 2004, p. 28).

Dallari (2004, p.28) afirma que "existe justiça quando todos os meios de que a sociedade dispõe são organizados e utilizados para consecução do bem comum e não do bem particular ou de um grupo".

Afirma, ainda, que, "se houver respeito aos direitos humanos e se houver solidariedade, mais do que egoísmo, no relacionamento entre as pessoas, as injustiças sociais serão eliminadas e a humanidade poderá viver em paz" (DALLARI, 2004, p. 16)

A Organização das Nações Unidas (ONU) surgiu após a 2ª guerra mundial, diante da necessidade de se criar uma associação de países que lembrasse ao mundo que nada justifica o desrespeito aos seres humanos. Ela então encarregou um grupo de pessoas de várias partes do mundo, consideradas de grande autoridade (filósofos, juristas, historiadores etc.), de redigir uma Declaração de Direitos que não só o valor dos seres humanos fosse permanentemente relembrado, mas também para estabelecer o mínimo necessário que todos os países devem respeitar (DALLARI, 2004, p. 102).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) surgiu de uma necessidade constatada de um direcionamento humano, respeitoso, fraterno e solidário, tendo em vista a catástrofe humanitária ocorrida no Holocausto. De acordo com Isabela Souza (2018), "hoje a Declaração Universal dos Direitos Humanos é assinada pelos 192 países que compõem a ONU e, ainda que não tenha força de lei, o documento serve como base para constituições".

Já no seu preâmbulo, aprovado na assembleia da ONU em 10 de dezembro de 1948, pode-se observar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos tem a preocupação com os três lemas da Revolução Francesa utilizados por Steiner na sua visão da trimembração social, ele diz: "Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui os fundamentos da *liberdade,* da *justiça* e da *paz* no mundo[...]" (VIEIRA, 2005, p. 33).

Faz-se uma notável correlação entre a proposta da trimembração do Organismo Social de Steiner com os artigos da DUDH. Pode-se até mesmo separá-los de acordo com os 3 âmbitos propostos: Cultural, Jurídico e Econômico. Alguns artigos contemplam mais de um âmbito e outros abordam uma esfera mais específica que não será mencionada e não serão abordados neste estudo, porém a relação é claramente existente e pode ser observada da seguinte forma:

O *âmbito cultural*, em que deve residir a *Liberdade,* de acordo com o pensamento de Rudolf Steiner**,** aparece nos seguintes artigos:

> Artigo 1º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade9;
> Artigo 3º - Todo indivíduo tem direito a vida, à liberdade e à segurança pessoal;
> Artigo 12º - Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondên-

9. Os artigos 1º e 12º aparecem em itálico, pois se encontram em mais de um âmbito dentre os 3 elencados (cultural, jurídico e econômico).

> cia, nem ataques a sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques, toda pessoa tem direito à proteção da lei;
> Artigo 16º - 1. A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais;
> 2. O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos;
> Artigo 18º - Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos;
> Artigo 19º - Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão;
> Artigo 27º - Toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

O *âmbito jurídico,* em que deve residir a *Igualdade,* segundo a proposta da Trimembração de Steiner, aparece nos seguintes artigos:

> Artigo 1º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade;
> Artigo 7º - Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, tem direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação;
> Artigo 10º - Toda pessoa tem direito em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida;
> Artigo 11º - 1. Toda pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas;
> 2. Ninguém será condenado por ações ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam ato delituoso à face do direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligi-

> da pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o ato delituoso foi cometido;
> Artigo 12º - Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques a sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques, toda pessoa tem direito à proteção da lei (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

O *âmbito econômico* em que, de acordo com a visão de Steiner, deve residir a *Fraternidade*, aparece nos seguintes artigos:

> Artigo 1º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade;
> Artigo 21º - 1. Toda pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios, públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos;
> 2. Toda pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas de seu país;
> Artigo 23º - 1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego;
> 2. Todos tem direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual;
> 3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória que lhe permita, e à sua família, uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social;
> Artigo 24º - Toda pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas;
> Artigo 25º - 1. Toda pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

É possível observar, nos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tanto a existência dos 3 âmbitos sociais definidos por Rudolf Steiner: cultural, jurídico e econômico, quanto a presença dos ideais de liberdade, de igualdade e de fraternidade que se encontram devidamente

colocados, como pensou Steiner no início do século passado, com sua ideia da Trimembração do Organismo Social.

Considerações finais

Fica decretado que o dinheiro
Não poderá nunca mais comprar o sol
Das manhãs vindouras.
Expulso do grande baú do medo,
O dinheiro se transformará
Em uma espada fraternal
Para defender o direito de cantar
E a festa do dia que chegou.
(Thiago de Mello)

Mais do que necessário, é urgente se pensar em um outro modo de atuar na sociedade. O modelo vigente, em que se prioriza o dinheiro, o lucro, o capital, já tem se mostrado fracassado há tempos, tanto pela desigualdade que gera, quanto pela desumanidade que acarreta.

O ser humano é, por essência, um ser social e devia ser, antes de qualquer coisa, o foco de tudo em nosso processo de evolução nessa encarnação terrena. Entende-se por ser humano, nesse momento, como uma compreensão mais ampla, aquele no qual habita todo e qualquer ser vivo. Assim, como afirmou Leonardo Boff em sua aula "Ecologia Integral: a casa onde (com)vivem muitos", do curso de Direitos Humanos, Responsabilidade Social e cidadania global da PUCRS, de setembro de 2021: "O ser humano é parte da natureza, não está fora, está dentro da natureza."

De acordo com o artigo "Desigualdade Social: um panorama completo da realidade mundial" (2021), a desigualdade aparece de forma clara na economia, na sociedade e na política, essas instâncias estão intimamente relacionadas, autoperpetuam-se e nenhuma delas surge primeiro em detrimento das demais. Desta forma, apresenta uma formação circular.

Steiner, na sua ideia da Trimembração do Organismo Social, utiliza-se da palavra *organismo*, justamente por entender que a sociedade como um todo deveria funcionar como um organismo *vivo* e não como uma máquina. Robson Santarém (2016, p.27) afirma que: "Nossa sociedade não está estruturada para tratar os seres humanos como cidadãos. Antes, considera-os como objetos, seja econômico, seja de exploração, de manipulação e consumo, fruto de uma cultura destituidora da identidade e dos valores do ser".

Santarém, em seu livro *Precisa-se (de) ser humano: valores humanos, educação e gestão* (2016, p.41), menciona, também, Boff, quando diz:

"O crescimento econômico e o desenvolvimento social devem estar centrados no ser humano e na sua casa comum, do contrário não se poderá falar em sustentabilidade e tão pouco em desenvolvimento. É o que vem profetizando há tempos o teólogo Leonardo Boff."

Traz, também, reflexões importantes que se alinham com o pensamento de Rudolf Steiner, como por exemplo: Que modelo de educação se pratica? A quem serve? Que ser humano e sociedade se pretende formar? Steiner afirma que: "A nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas"[10]. Nesse sentido, Santarém detalha e amplia esse pensamento:

> Podemos afirmar que o objetivo primordial da educação é desenvolver seres humanos íntegros, autoconscientes, adultos, solidários e abertos para o outro e para o mundo, capazes de identificarem-se a si mesmos como sujeitos da história, com suas próprias convicções e sistemas de valores, livres e responsáveis por construir uma sociedade mais justa, democrática e fraterna (SANTARÉM, 2016, p.81).

O trabalho de pesquisa feito partiu do princípio dessa urgente necessidade de se repensar o modelo social atual, em que a desigualdade atinge níveis cruéis, alarmantes e mais do que tudo, desumanos, tornando a vida indigna para muitos seres e teve como objetivo, apresentar e propor uma alternativa de entendimento outra para se construir um novo caminho de convívio entre os seres vivos habitantes do planeta Terra. Caminho esse baseado na compreensão do ser em sua totalidade, no respeito às diferenças, na solidariedade e na igualdade. Dentro deste processo, relacionar as ideias propostas por Rudolf Steiner com alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos mostrou-se importante para demarcar, de forma bastante concreta, que há uma grande sintonia no ideal sonhado, pensado e desejado por ele e que se manifesta de forma absolutamente grandiosa nesta Declaração, elaborada, anos mais tarde, por outros pensadores.

O caminho proposto visa criar um mundo onde a paz entre os seres será uma realidade e, para que isso seja possível, é preciso que se substitua egoísmo por respeito aos direitos humanos e solidariedade. Desta forma, não haverá injustiça social.

O âmbito da educação, aspecto mencionado, mas não destacado

10. FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL. Disponível em: http://www.fewb.org.br. Acesso em: 10 de mar.2022.

nesta pesquisa, é de grande importância e a ele deve ser dedicado um extenso e cuidadoso estudo. Nesse sentido, cabe também um aprofundamento no estudo da Carta da Terra, da Declaração Universal das Responsabilidades Humanas e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, pensando, inclusive, na agenda 2030.

Um mundo onde haja fraternidade entre os seres vivos, respeito à diversidade, liberdade e igualdade de direitos, como falado por Rosa Luxemburgo, é possível e a ideia apresentada por Rudolf Steiner no início do século passado, quando os ideais da Revolução Francesa de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* são ajustados aos âmbitos da *Cultura, Justiça e Economia* respectivamente pode ser um caminho para, se não eliminar, pelo menos reduzir, consideravelmente, a enorme e cruel desigualdade vigente.

Por fim, a Declaração Universal dos Diretos Humanos de 1948 e a Trimembração do Organismo Social proposta por Rudolf Steiner em 1919 são, cada uma em sua forma específica, uma em formato de uma carta e outra em forma de um ideal de atuação social proposto, uma declaração de amor à Humanidade.

Referências

CHADE, Jamil; MONTEIRO, Juliana. *Ao Brasil, com amor.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania.* São Paulo: Editora Moderna, 2004.

DESIGUALDADE sobe para mais de 70% da população global, mas pode ser combatida. [*S. l.*]: ONU News Perspectiva Global Reportagens Humanas, 21 jan. 2020. Disponível em: news.un.org/pt/story/2020/01/1701331. Acesso em: 19 ago. 2022.

DESIGUALDADE Social: um panorama completo da realidade mundial. [*S. l.*]: OXFAM Brasil, 15 jun. 2021. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/blog/desigualdade-social-um-panorama-completo-da-realidade-mundial/. Acesso em: 19 ago. 2022.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL. Disponível em: http://www.fewb.org.br. Acesso em: 10 de mar.2022.

FERNANDES, Daniela. 4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório. Paris: BBC News Brasil, 7 dez. 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761. Acesso em: 19 ago. 2022.

FÓRUM PELA HUMANIZAÇÃO DO SOCIAL, São Paulo. Conhecendo a Trimembração do Organismo Social. [*S. l.*: *s. n.*]. Associação Comunitária Monte Azul, s.d.

MOREIRA, Eduardo. *Desigualdade & caminhos para uma sociedade mais justa***.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos--humanos>. Acesso em: 12 dez. 2022.

POCHMANN, Marcio. *Desigualdade econômica no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2015.

SANTARÉM, Robson. *Precisa-se (de) ser humano:* Valores humanos: educação e gestão. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz*. Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2019.

SILVA, Barbara et al. *A História dos Direitos Humanos*. [*S. l.*]: JuCamillo Web Co, 8 fev. 2021. Equidade. Politize!. Disponível em: https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/historia-dos-direitos-humanos/. Acesso em: 21 ago. 2022.

SOUZA, Isabela. *O que são Direitos Humanos?* Florianópolis: Politize! 4 dez. 2018. Disponível em: https://www.politize.com.br/direitos-humanos-o-que-sao/. Acesso em: 21 ago. 2022.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso*: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra, 2017.

STEINER, Rudolf. *A questão pedagógica como questão social*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2019.

STEINER, Rudolf. *Os Pontos Centrais da Questão Social:* aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade. São Paulo: Antroposófica, 2011.

TOLERÂNCIA Ativa e a Trimembração do Organismo Social. [*S. l.*]. Disponível em: https://docplayer.com.br/12624416-Tolerancia-ativa-e-a-trimembracao-do-organismo-social.html. Acesso em: 12 jun. 2022.

VIEIRA, Jair Lot. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 2. ed. rev. e aum. Bauru: EDIPRO, 2005.

WEITBRECHT, Ute. Desenvolvimento Organizacional e Social. [*S. l.*]: Contraste Studio, 2016. SAB Sociedade Antroposófica no Brasil. Disponível em: sab.org.br/portal/desenvolvimento-social/71-desenvolvimento-organizacional-e-social. Acesso em: 12 jun. 2022.

A HETEROGENEIDADE DAS IDADES NAS SALAS DE JARDIM

Mariana Cavallari Augusto[1]

1. Graduação em Desenho e Plástica pela Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista (2003), Pós-graduação em Arteterapia, Pós-graduação em Libras e Educação de Surdos, Pedagogia, Especialização em Pedagogia Waldorf. Já atuou no Ensino Fundamental e na Educaçao profissional de nível técnico e médio. Atualmente, é professora na Educação Infantil na Escola Waldorf Estrelas Guia. Tem experiência na área de Educação desde 2004.

RESUMO

Teve-se por objetivo trazer reflexões a respeito das separações em grupos por idades nos Jardins de Infância Waldorf. Esse relato de experiência visa analisar se é mais benéfico para o desenvolvimento físico, anímico, intelectual e social das crianças se elas conviverem em seu ambiente com outras de idades mais diversas da sua. O relato suscitou uma pesquisa, que se encontra em construção e, por isso, a discussão e considerações são feitas por meio da observação direta. Verificou-se como importante compreender a relação do trabalho do adulto (afazeres para manutenção da vida) com o brincar saudável da criança e com o que a criança do primeiro setênio vivencia no mundo que a cerca, além de como deve ser o ambiente ideal propício ao seu desenvolvimento. Investigações que tomem como foco as idades mistas nos grupos de jardim de infância podem ampliar o entendimento da promoção de um ambiente mais saudável para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; idades mistas; ambiente saudável.

ABSTRACT

The aim was to bring reflections on the separation into age groups in Waldorf kindergartens. This experience report aims to analyze whether it is more beneficial for the physical, mental, intellectual and social development of children if they live in their environment with others of different ages. The report gave rise to a research, which is under construction and, therefore, the discussion and considerations are made through direct observation. It was seen as important to understand the relationship between adult work (chores to maintain life) and healthy play for children and how children in their first seven years experience the world around them, in addition to how the ideal environment should be. to its development. Investigations that focus on mixed ages in kindergarten groups can broaden the understanding of promoting a healthier environment for child development.

Keywords: child development; mixed ages; healthy environment.

Introdução

A partir dos estudos empreendidos pelo educador Rudolf Steiner, importante teórico da Pedagogia Waldorf, é possível compreender que a Educação tem como princípio norteador a formação de Seres Humanos livres e autônomos em seus propósitos existenciais (STEINER, 2012). Para que esses objetivos possam ser alcançados, a Pedagogia Waldorf se organiza a partir de um profundo conhecimento do Ser Humano, respeitando as características e as necessidades de cada fase da vida.

Ainda de acordo com o referido autor, o processo educacional inicia-se logo na primeira infância, uma vez que "A primeira infância, que vai do nascimento até a troca dos dentes, é certamente o período mais importante para o trabalho educativo" (STEINER, 2013, p. 71).

Desse modo, quando há necessidade de a criança se ausentar de seu lar e frequentar a escola, ou seja, um Jardim de Infância, faz-se necessário que se possa oferecer um ambiente adequado para seu desenvolvimento.

O Jardim de Infância deve ser um ambiente acolhedor e protegido, para que as crianças possam vivenciar um mundo bom de maneira saudável e plena (LANZ, 2011; IGNÁCIO, 2014). Compartilha-se aqui a necessidade de um ambiente no qual a criança seja envolvida por segurança, beleza e alegria, permitindo, assim, que ela possa se desenvolver física, anímica e espiritualmente (STEINER, 2012). Quanto à sua função, entende-se como pertinente a compreensão de que o jardim de infância Waldorf

> [...] deve cumprir a missão de ser uma reprodução da família: uma unidade fechada, com seu ambiente próprio, sob a direção de uma ou duas orientadoras (as mesmas durante um longo período). As crianças não deveriam ser todas da mesma idade, como uma família, onde há também irmãos menores e maiores (LANZ, 2011, p. 109).

Por tratar-se de uma pesquisa em construção, assume-se aqui que o desenvolvimento infantil poderá tornar-se mais salutar quando dá possibilidade de convivência com crianças de diferentes faixas etárias. Uma vez isso dito, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: O Jardim de Infância, constituído por um grupo de idades mistas, contribui de forma mais relevante para o desenvolvimento físico, anímico, intelectual e social no primeiro setênio?

Para responder à questão de pesquisa, tem-se como objetivo geral buscar compreender se o Jardim de Infância, constituído por idades mistas, contribui de forma mais relevante para o desenvolvimento físico, anímico, intelectual e social no primeiro setênio.

Os objetivos específicos foram delineados da seguinte maneira:

(i) Analisar a maior relevância para o desenvolvimento saudável das crianças quando do convívio em um ambiente de idades mistas;
(ii) Investigar como esse processo dar-se-á na prática pedagógica diária.

Diante do exposto, pensa-se que a presente pesquisa possa contribuir para ampliar as discussões a respeito das interações sociais que são proporcionadas no Jardim de Infância Waldorf, uma vez que esse ambiente é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança, bem como acarretará consequências para toda sua vida futura, haja vista que "[...] o que for feito com a criança não durará apenas o instante imediato, mas a vida toda" (STEINER, 2013, p.15).

Desenvolvimento

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscar-se-á alicerce teórico em diferentes autores. Nas reflexões de Rudolf Lanz (2011, p. 109), pautou-se a compreensão acerca do ambiente do Jardim de Infância, quando o autor afirma que "[...] deve ser uma reprodução da família, uma unidade fechada, com seu ambiente próprio, sob a direção de uma ou duas orientadoras (as mesmas durante um longo período)".
Para que seja possível entender quais são as necessidades das crianças em relação ao ambiente que a cerca no primeiro setênio, é preciso compreender que, nessa fase, a criança é um órgão sensório e, por isso, totalmente aberta ao mundo que a cerca, ela vivencia esse mundo e o imita, uma vez que, de acordo com Steiner

> [...] em todo seu desenvolvimento anímico-espiritual, ainda está presente esse estar entregue às impressões sensoriais com todo o seu corpo. Em certo aspecto, a criança é toda ela um órgão sensório, e é como tal que se coloca diante do mundo. Isso deve ser constantemente levado em consideração na educação e nas ações realizadas no ambiente que rodeia a criança antes da troca dos dentes (STEINER, 2013, p. 42).

Na importante obra intitulada *O estudo Geral do Homem*, Steiner enfatiza que "[...] até a troca dos dentes, essa evolução faz com que o homem seja preferencialmente um ser imitativo. Ele faz tudo o que observa ao seu redor, devendo isso à circunstância de seu espírito da cabeça estar dormindo" (STEINER, 2015, p. 159).

Diante do exposto, pensa-se ser de extrema importância o que o ambiente proporciona, bem como a postura do adulto diante da criança.

> [...] Se recebêssemos as crianças no Jardim de infância e nos comportássemos de tal forma que elas pudessem nos imitar, e se fizéssemos todo tipo de coisas que as crianças imitam a partir do ser anímico, como estão acostumadas na existência pré-terrena, isto, com efeito, faria com que as crianças se assemelhassem a nós – mas tudo depende de agirmos de forma a poderem se tornar parecidas conosco (STEINER, 2013, p. 19).

Ainda se faz necessário observar o que de fato a criança deve imitar para que seu desenvolvimento seja saudável. De acordo com Steiner:

> [...] a criança brinca ao imitar e quer brincar imitando. [...] a brincadeira atua de dentro para fora; o trabalho atua de fora para dentro. O que as crianças querem é imitar o trabalho dos adultos. Nisso consiste justamente a imensa e significativa tarefa da educação infantil: que a brincadeira seja paulatinamente transferida para o trabalho. Temos de introduzir a vida, os trabalhos da vida, nos trabalhos do Jardim de Infância. O que é justamente importante, nesta idade, é que a criança precisa imitar a vida (STEINER, 2013, p. 74).

Diante do exposto, pode-se perceber que o que a criança imita é o trabalho do adulto, e, sendo assim, imita sua vontade. O que reverbera para dentro da criança é a vontade com a qual o adulto atua no mundo. Por isso, ela imita o trabalho do adulto, os gestos e sua dedicação interior. A partir disso, compreende-se aqui que a criança pode usar esse sentimento e dedicação no seu brincar e, dessa forma, as relações podem se tornar mais saudáveis.

O adulto é essa figura organizadora e responsável pela manutenção da vida, por meio de suas tarefas diárias, ele cuida da terra, planta, colhe, prepara o alimento, lava a louça, limpa a sala, costura os brinquedos, alimenta e higieniza o bebê, fazendo tudo com objetivo e significado, amor e gratidão.

A presente pesquisa surgiu a partir das reflexões e diálogos com outros professores a respeito da prática pedagógica realizada na escola Estrelas Guia há alguns anos onde as salas de Jardim recebem crianças de 6 meses a 6 anos. A escola, em seu início, separava os grupos de crianças em Berçário, Maternal e Jardim. Após alguns anos, o corpo docente foi modificando-se e as reflexões acerca dessas divisões começaram a surgir e, de forma gradativa, os grupos tornaram-se cada vez mais heterogêneas em relação às idades.

Logo abaixo, segue um exemplo do ritmo diário no Jardim Jasmim – Escola Estrelas Guia. Algumas atividades se alternam nos dias da semana, como o dia dos trabalhos manuais, da limpeza da sala e da aquarela.

Logo pela manhã, quando as crianças chegam, sentam-se ao redor do bebê, ele se encanta e os olha com muita curiosidade. Logo, os maiores vão desenhar, os pequenos em alguns momentos se interessam pelo desenho, em outros não. A professora logo se ocupa de iniciar o preparo do lanche. Os mais velhos quando terminam o desenho logo querem ajudar a ralar a cenoura, ou picar uma fruta, a amassar o pão. Terminada essa tarefa, vão brincar. Constroem cabanas, casas, circuitos com as cadeiras, fazem comidinhas, cuidam de seus nenês. Os pequenos exploram todos os brinquedos e as brincadeiras dos maiores, o bebê engatinha pela sala. Alguém se aproxima dele, faz um carinho. Outro exclama: "Nenê!!" e sorri. Outra coloca a meia que caiu. De repente alguém chora porque lhe foi tirado o brinquedo, o outro devolve. O cheiro do lanche se espalha pelo ar. Está quase na hora.

Os brinquedos precisam voltar aos seus lugares, músicas começam a ser cantadas. Os mais velhos são rápidos e organizados, logo vão ajudar os menores a dobrar os panos ou ensiná-los onde as bonecas dormem. Os menores ainda tiram tudo do lugar, vamos arrumar de novo. O bebê está sendo trocado e logo vai se alimentar junto ao grupo. Ele ouve a roda rítmica, fica curioso. Vamos colocar a mesa? Quem poderia ajudar? Mãos maiores trazem as coisas mais pesadas, as menores as mais leves. Vamos ajudar a servir os pequenos. Satisfeitos, vamos tirar as coisas da mesa, limpá-la, varrer, lavar louça.

O bebê está sendo ninado, ainda precisa de um soninho pela manhã. Vamos colocar as galochas e brincar lá fora. O que precisa ser feito no jardim hoje? Plantar, afofar a terra, aguar as plantas. O bebê acorda e vai tomar um solzinho, brincar com a grama. Muita alegria no ar, balanços para lá e para cá. Hora de guardar os brinquedos, lavar as ferramentas, se trocar. Logo, os maiores a história vão escutar. Os menores e o bebê vão ouvir musiquinhas. Algumas crianças vão almoçar e descansar, outras vão para casa.

A partir da observação direta, pode-se perceber que, para que tudo isso aconteça de maneira harmônica, faz-se necessário que o educador proporcione um ambiente seguro, digno da confiança das crianças e digno de ser imitado.

Percebe-se, também, que esse ritmo, quando bem organizado, assim como o adulto trabalhando diante das crianças com vontade e presença, promove um brincar vivo e repleto de significado, pois as crianças demonstram relacionarem-se de forma tranquila e orgânica. Nesse sentido, entende-se que, quando o brincar está harmonioso e saudável devido à postura do adulto, existe a possibilidade de que crianças de várias faixas etárias possam

conviver em harmonia. Na obra *Criança querida,* Renate Keller Ignacio afirma que

> [...] Se entendemos que a atividade mais importante e educativa, na idade de zero a 6 anos é a de brincar livremente..., e que o adulto atua no grupo através do exemplo (que as crianças imitam), não se justifica a separação das crianças conforme as faixas etárias. Ao contrário: um grupo heterogêneo brinca muito mais gostoso, e as crianças aprendem umas com as outras. Os grandes se sentem responsáveis pelos pequenos e assim se tornam mais carinhosos. Os pequenos são incluídos nas brincadeiras pelos grandes como "filhinhos" e assim se desenvolvem muito melhor (IGNACIO, 2014, p. 65).

Assim, pode-se compreender que, quando crianças de diferentes idades têm a possibilidade de conviverem num mesmo ambiente, lhes é oferecida mais diversidade de interações sociais. A criança pequenina pode receber muitos cuidados e acolhimento dos mais velhos e, mais tarde, poderá retribuir aos menores quando crescer. Ela também pode imitá-los e tê-los como referência. Os maiores podem ter a oportunidade de cuidar, de exercitar a flexibilidade e paciência com os menores, além do poder adquirir maior senso de responsabilidade, quando já puderem ajudar a cuidar dos pequenos, preparar o lanche, arrumar a sala e os brinquedos, lavar a louça. Para ambos, pode ser proporcionado o aprendizado de respeito e cooperação e, sendo assim, educar-se.

Esse ambiente harmônico entre as crianças, permeado pela atuação do adulto nos afazeres, pode promover saúde. Cada um pode, a partir do seu nível de desenvolvimento, vivenciar a diversidade, as possibilidades de relações, expressar-se. As vivências podem promover aprendizados de quando ceder, quando se colocar diante das situações, como resolver seus conflitos de maneira a não agredir o outro, empatia e respeito e poderão ser carregados por toda sua vida.

Discussão e considerações

A partir da definição de Jardim de Infância proposto por Lanz (2011), podemos entender que os Jardins de Infância devem ser ambientes acolhedores, com ritmo próprio, sendo cuidados por um adulto que será referência para as crianças por um período prolongado. Essas crianças se encontram totalmente imersas e entregues a esse ambiente, pois são um órgão sensório (STEINER, 2013). Assim, ela absorve e imita tudo ao seu redor. Dá-se aí a im-

portância da postura e do gesto do adulto. Quando ele atua em todos os seus afazeres com vontade, verdade e presença, esse sentimento reverbera para dentro da criança e ela o imita (STEINER, 2013; IGNACIO, 2014).

A partir disso, ela pode usar os mesmos sentimentos para brincar. Quando esse ambiente se encontra em equilíbrio, ou seja, entre o trabalho do adulto e o brincar da criança, é possível que crianças de diversas faixas etárias possam conviver de maneira salutar. Segundo Ignacio (2014, p.65) "[...] um grupo heterogêneo brinca muito mais gostoso, e as crianças aprendem umas com as outras". Até o presente momento, por meio do processo de observação direta, foi possível aferir que, nessa prática pedagógica, as crianças maiores desenvolvem maior senso de responsabilidade, afetividade, flexibilidade e paciência. Nesse ambiente de cuidados, as crianças menores admiram-se com as maiores e os imitam. Desse modo, a convivência mostra-se harmônica e natural, pois o adulto, engajado numa Educação do Fazer com Sentido para a manutenção da vida, proporciona um ambiente saudável e seguro, digno de ser imitado.

Referências

IGNACIO, R. K. *Criança querida:* o dia a dia da Educação Infantil. São Paulo: Antroposófica, 2014.

LANZ, R. *A Pedagogia Waldorf:* caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 2011.

STEINER, R. *A educação da criança:* segundo a Ciência Espiritual. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STEINER, R. *A prática pedagógica*. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEINER, R. *O estudo geral do homem*. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STEINER, R. *Os primeiros anos da infância.* São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEINER, R. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo: Antroposófica, 2013.