

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

**CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA ARTÍSTICA DA PEDAGOGIA
WALDORF PARA A EDUCAÇÃO DO SENTIR EM CRIANÇAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

UBERABA

2023

RAQUEL CARDOZO PAIVA

**CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA ARTÍSTICA DA PEDAGOGIA
WALDORF PARA A EDUCAÇÃO DO SENTIR EM CRIANÇAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Júnior

Uberaba

2023

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

P17c	<p>Paiva, Raquel Cardozo</p> <p>Contribuições da prática artística da pedagogia Waldorf para a educação do sentir em crianças do Ensino Fundamental I / Raquel Cardozo Paiva. -- 2023. 99 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023 Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Júnior</p> <p>1. Educação - Método de ensino. 2. Waldorf, Método de educação. 3. Arte na educação. 4. Emoções e cognição. I. Bach Júnior, Jonas. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.</p> <p>CDU 371.3</p>
------	---

RAQUEL CARDOZO PAIVA

**CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA ARTÍSTICA DA PEDAGOGIA
WALDORF PARA A EDUCAÇÃO DO SENTIR EM CRIANÇAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Júnior

Uberaba, 10 de Agosto de 2023

BANCA EXAMINADORA

Presidente Orientador Prof^o Dr. Jonas Bach Júnior

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Prof^a Dr^a Rosely Aparecida Romanelli

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Prof^a Dr^a Helena de Ornellas Sivieri Pereira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

AGRADECIMENTOS

Sou Raquel Cardozo Paiva, filha do “Seu Ruy” e da “Dona Sônia”, meus maiores exemplos de amor, generosidade e superação íntima. Nasci gêmea da Sheila, luz querida, sol do meu coração. Há quase sete anos, ela e meu cunhado Diego, me deram uma flor encantada: Maria Clara. Ela é força e magia - traz em si a potência do sagrado feminino. Tenho mais dois sóis: Humberto e Allan. Cada um com as minhas respectivas cunhadas - Aléxia e Monique, trouxeram ao mundo, um sobrinho - Gabriel e Kauan - ambos lindos, inteligentes e autênticos, no qual me proporcionam compreender a simetria do amor, e sentir a ancestralidade sendo honrada em vida. Sou casada com Marcelo, meu companheiro de jornadas, e com ele tenho a oportunidade de exercitar o real sentido de construção, resiliência e respeito às diferenças. Do nosso amor, nasceu nosso filho Benício: o abençoado, minha maior vaidade e glória. Ele me convida todos os dias à evolução: por causa dele, quero ser melhor. Agora o sentido da vida é outro.

Assim, nessa família, aprendo. Aprendo a reconhecer o que realmente importa nessa vida e depois dela. Em essência, aprendo a educar os meus sentimentos e a me reCriar sempre que necessário. Se cheguei até aqui, foi por causa de vocês e, por isso, a minha mais profunda gratidão!

Conjuntamente, tenho a honra de agradecer ao Prof. Dr. Jonas Bach Júnior pela oportunidade de ter sido orientada por ele. Com esse grande mestre aprendi muito mais do que fazer pesquisa. Aprendi sobre como plantar, cultivar e colher os frutos da minha natureza anímica.

Às Prof.as Dras. Rosely Romanelli e Helena de Ornellas, o meu muito obrigada pelas orientações concedidas na Banca de Qualificação. O olhar feminino de cada qual, foi determinante para a garantia da qualidade de minha pesquisa.

Em suma, a todos que fizeram parte: Cinara Aline; Amanda; Carla Lopes; Norma, meu céu azul (*in memoriam*); Escola Waldorf Casa do Bosque; professor e professoras entrevistados que, com maestria e generosidade, colaboraram para a construção dessa pesquisa dando a ela credibilidade; às queridas líderes Juliana Fachinelli e Ana Paula Correia e demais colegas de trabalho da Secretaria do Desenvolvimento Social – SEDS; e enfim, à turma de amigos(as) 2021 do Mestrado em Educação da UFTM. A vocês, todo o meu carinho e gratidão pela contribuição significativa de cada um no cumprimento e realização desse trabalho.

“Deixe cada um tornar-se aquilo que for capaz de ser. Expandir-se, se possível, até o florescimento, suportar todas as limitações, e mostrar-se em toda grandeza de sua dimensão e estatura. Ser aquilo que possa!”

Karl Konig

RESUMO

A Pedagogia Waldorf, concebida pelo estudioso Rudolf Steiner no século XX, está alicerçada na visão de que o aprimoramento da sensibilidade é tão relevante quanto o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Tem como pressuposto a articulação do pensar, do querer e do sentir, visto que, para essa pedagogia, uma aprendizagem significativa se desenvolve mediante um trabalho que contemple o educando em seus aspectos não somente cognitivos, mas também emocionais, afetivos, sociais e espirituais. Na presente dissertação, observa-se o papel da arte na educação do sentir em crianças que estão no segundo setênio (7 a 14 anos) do Ensino Fundamental I e que estudam em Escolas Waldorf. Como pergunta central e norteadora da pesquisa, questiona-se sobre “Como as atividades artísticas da Pedagogia Waldorf podem colaborar para a educação e desenvolvimento do sentir em crianças do segundo setênio?” Nesse sentido, este trabalho busca compreender a importância das atividades artísticas no desenvolvimento do sentir em crianças do segundo setênio, de modo a analisar como se realiza a prática artística no ensino fundamental I da Pedagogia Waldorf; e investigar como a participação em tais atividades, podem impactar na formação humana. As obras de Rudolf Steiner e Schiller foram pilares para o desenvolvimento da escrita e da discussão, propondo diálogo com autores contemporâneos dentro do movimento antroposófico, como Jonas Bach Junior, Rosely Romanelli, entre outros. Para atingir os objetivos da pesquisa, assumiu-se a natureza qualificatória descritiva da investigação. Desse modo, este trabalho consiste em uma combinação de estudos exploratórios e descritivos iniciados por uma revisão de literatura para fundamentação teórica bibliográfica, seguida de coleta de dados. Nesta pesquisa empírica, a fonte de dados foi coletada por meio de entrevistas semiestruturadas e se constituiu mediante a coleta de depoimento de especialistas na prática artística da Pedagogia Waldorf, com profissionais que atuam por pelo menos três anos com a mesma classe no ensino fundamental I de escolas Waldorf, localizadas em diferentes regiões do Brasil. O método escolhido para interpretação dos dados foi a Análise de Conteúdo, o qual gerou duas categorias: (I) A educação do sentir segundo a Pedagogia Waldorf; (II) O papel da Arte no desenvolvimento humano. Os relatos dos(as) entrevistados(as) expõem evidências do engajamento na prática dos docentes Waldorf na educação do sentir, que longe de estar apartada da teoria, corrobora com seus fundamentos. Revelam, ainda, grande compreensão do que significa a importância de educar o sentir por meio da estética, uma vez que a arte faz a reconexão ser humano-espírito, é instrumento de revelação do ser, das leis morais que lhe são inerentes, a serviço de seu aperfeiçoamento íntimo.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf; prática artística; educação do sentir.

ABSTRACT

Waldorf Pedagogy was conceived by scholar Rudolf Steiner in the twentieth century. It is rooted in the view that sensitivity enhancement is as relevant as the intellectual development of individuals. It presupposes the articulation of the reasoning, wanting and feeling, since, for this pedagogy, learning, significant learning is developed through work that contemplates the learner in their aspects not only cognitive, but also emotional, affective, social and spiritual. In the present dissertation, the role of art in the education of feeling in children who are in the second seven years (7 to 14 years old) of Elementary School I and who study in Waldorf Schools. As a central and guiding research question, asks himself about “How the artistic activities of Waldorf Pedagogy can collaborate for the education and development of feeling in children of the second septenium?” The works of Rudolf Steiner and Schiller were pillars for the development of writing and discussion, proposing dialogue with contemporary authors within the anthroposophic movement, such as Jonas Bach Junior, Rosely Romanelli, among others. To achieve the research objectives, the descriptive qualifying nature of the investigation. Thus, this work consists of a combination of exploratory and descriptive studies initiated by a literature review for bibliographic theoretical foundation, followed by data collection. In this empirical research, the data source was collected through semi-structured interviews and constituted through the collection of testimonials from experts in the artistic practice of Waldorf Pedagogy, with professionals who work for at least three years with the same class in elementary school I of Waldorf schools, located in different regions of Brazil. The method chosen for interpreting the data was Content Analysis, which generated two categories: (I) The education of the feel according to the Waldorf Pedagogy; (II) The role of Art in human development. The reports of the interviewees expose evidence of engagement in the practice of Waldorf teachers in the education of feeling, which far from being separated from theory, supports its foundations. It also reveals that the greater comprehension of what it actually means to educate the feeling through the aesthetics, once art make the reconnection of the human spirit, the instrument of revelation of the being, of the moral laws that are inherent, in favor of the improvement of the inner self.

Keywords: Waldorf Pedagogy; artistic practice; feeling education.

APRESENTAÇÃO

“Há mais coisas numa vida humana do que permitem nossas teorias a seu respeito. Mais cedo ou mais tarde, alguma coisa parece nos chamar para um caminho específico. Essa ‘coisa’ pode ser lembrada como um momento marcante na infância quando uma urgência inexplicável, um fascínio, uma estranha reviravolta dos acontecimentos teve a força de uma anunciação: isso é o que devo fazer, isso é o que preciso ter. Isso é o que sou”.

Hillman

Desde pequena fui apaixonada por artes e pela natureza; talvez compreendesse intuitivamente que arte e natureza se encontram juntas e constituem o ser humano, que através da natureza, descobre-se a essência humana e, através da arte, exprime-se a essência da natureza que se encontra no ser humano.

Fechava com 100 o boletim em Artes Plásticas e também me saía bem nas disciplinas de Estudos Sociais e Moral Cívica. Por essas e outras, era vista como uma menina romântica, incomum, que vivia “no mundo da Lua”. Assim como a história do ‘Patinho Feio’, imperava em mim um sentimento de não pertencimento, inadequação, um estranhamento do mundo, uma não identificação entre mim e os demais.

Tive um trauma na infância relacionado a essa mesma história, inclusive. Meu primeiro “livro”: *O Cisne Encantado*, foi motivo de chacota perante toda uma classe de quarto ano do Ensino Fundamental e isso se deu, pelo fato de eu ter escrito na capa do meu trabalho, a palavra Cisne de forma errada. Diante disso, a professora fez a turma inteira formar uma fila para que um a um, dirigindo-se à mesa dela, pudesse ver o meu engano. Foi uma risada em uníssono. Ela também pediu para que buscasse na biblioteca o maior dicionário do colégio - parecia uma Bíblia, me lembro até hoje. Era para que eu procurasse nele a escrita correta da palavra cisne. Não que ela não pudesse me corrigir, mas o ‘como’ ela “corrigiu” que foi a questão.

Essa professora não foi capaz de olhar para além do eminente “erro”, ela ficou na matéria. A ‘alma do negócio’, ou seja, o contexto da minha narrativa, o capricho das minhas ilustrações, nada, nada mais existiu ou foi considerado naquele momento, ela não foi capaz de enxergar.

Meu Cisne tinha até um chapéu com um feijãozinho nele colado. É porque eu amava plantar feijões e acompanhar o desenvolvimento deles crescendo na terra. Amava sementes - eram mágicas! Dentro delas existiam árvores que davam frutos, flores perfumadas e galhos enormes para eu poder subir e brincar. Mas não, a subjetividade implícita a essa atividade foi ignorada. Uma única letra foi capaz de anular toda uma experiência, por sinal, repleta de significados. No entanto, agora, minha compreensão é outra. O legado deixado por Steiner e Goethe, me fizeram ressignificar e amplificar a noção do sentido de criação atrelada a uma experiência.

Na terceira série tive outra vivência marcante. Desenhava muito bem para a idade, me destacava, os colegas paravam para me ver desenhando. A maneira como a professora explicava não dialogava com a minha forma de aprender e apreender o mundo, era um contexto sem sentido, não alimentava meu anímico, me desvitalizava. Então desenhava, precisava, era uma necessidade. E, claro, fui repreendida: - “Você está atrapalhando!!! Para de desenhar e preste atenção na aula.” Ou seja, não havia espaço para eu exercer minha pulsão criadora e sensível, para eu construir e expressar meus aprendizados de acordo com a minha forma artística de ser.

De acordo com a teoria do ‘Ato e Potência’ de Aristóteles, eu-ato-semente, não fui validada em minha criação-potência-árvore. Meu vir a ser, minha potência/cisne foi encapsulada pela inadequação atrelada à imagem do Patinho Feio. A atitude de ambas as professoras representou os resquícios do olhar unilateral, segregador, julgador e punitivo da cultura do poder - o patriarcado. Faltou o olhar da alma, do sentir. Então, mais uma vez, fundamentada em uma educação voltada para o conhecimento do ser humano como um todo, Steiner, com a sua metodologia através da arte, quebra o paradigma da unilateralidade do saber, e coloca as artes e as vivências subjetivas em uma posição única no processo de ensino-aprendizado; naquela que compreende a arte como sendo o modo pelo qual temos de expressar e fazer encarnar, através dos nossos sentidos, o Espiritual de nós e em nós.

Assim, quase 40 anos depois, posso ressignificar a minha imagem de “Patinho Feio” e perceber que percorri a mesma jornada que a dele. Mas agora Eu entendi: - é que sempre fui Cisne. Esta é a imagem inata que sustenta minha singularidade e que pede para ser vivida desde sempre. Estar pesquisadora, portanto, é um resgate.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - A CONCEPÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO SENTIR NA PEDAGOGIA WALDORF.....	15
1.1 A NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO UTILIZADA POR RUDOLF STEINER	16
1.1.1 Quadrimembração e a natureza volitiva do ser	16
1.1.2 Trimembração	21
1.2 O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE HUMANA .	24
1.2.1 O Significado Espiritual da Arte.....	27
1.3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF	29
1.4 OS DOZE SENTIDOS.....	32
1.5 O EXERCÍCIO DE CONTEMPLAÇÃO.....	34
1.6 SEGUNDO SETÊNIO	35
CAPÍTULO II - O ENSINO BASEADO EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS.....	40
2.1 GOETHE	42
2.3 O QUE É ARTE?.....	45
2.4. O ÂMBITO DO CORAÇÃO	46
2.4.1 Educar através da arte.....	47
2.5 EM CADA ARTE, UM ELEMENTO, UMA FUNÇÃO	48
2.5.1 Pintura	49
2.5.2 A Música e a Eurytmia.....	52
2.5.3 Contos de Fadas	53
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	56
3.1 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	58
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	59
3.3 O INSTRUMENTO PARA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	60
3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	61
3.5 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	62
CAPÍTULO IV – O DESENVOLVIMENTO DO SENTIR NA PRÁTICA WALDORF	63
4.1 A EDUCAÇÃO DO SENTIR SEGUNDO A PEDAGOGIA WALDORF	63
4.2 O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	100
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101

INTRODUÇÃO

As concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas ainda representam o paradigma cartesiano na medida em que fragmentam os campos de experiência humana. Os planos curriculares, por sua vez, compõem-se de disciplinas específicas trabalhadas de modo desarticulado umas das outras, priorizando, sobretudo, o aspecto cognitivo mediante o conteudismo.

A Pedagogia Waldorf, no entanto, confere o mesmo valor de relevância para o aprimoramento dos sentimentos e o desenvolvimento do pensamento. Como evidencia Bach (2020, p.3), “Isso não quer dizer que a importância de ambos seja igual, mas sim equivalentes, ou seja, a potencialização dos sentimentos e da sensibilidade no espaço escolar possui contribuições tão significativas para o devir humano quanto a potencialização da inteligência humana”.

Por esse motivo, para Steiner, as experiências imateriais como as artes dominam uma posição única no processo ensino-aprendizado comparado ao que ocorre em outras escolas, “sobretudo quando analisada a sua presença no ensino fundamental, médio e superior. Quer-se sempre, atingir o ser integral, não só o desenvolvimento intelectual” (VEIGA e STOLTZ, 2014, p.6). A proposta é aliar o pensar ao querer e ao sentir durante todo o processo educativo, uma vez que, para esta pedagogia, uma aprendizagem significativa se constrói a partir do trabalho com metodologias que alcancem o educando em seus aspectos cognitivos, mas, também, emocionais, afetivos, sociais e espirituais.

Verifica-se, assim, a importância de conhecer e compreender as vivências subjetivas em sua dimensão e complexidade. Nesse trabalho de dissertação, observa-se o papel da arte na educação do sentir em crianças que estão no segundo setênio (7 a 14 anos) do Ensino Fundamental I e que estudam em Escolas Waldorf.

Conforme declara Bach (2007, p.61), nessa fase, o maior foco do “desenvolvimento humano dirige-se ao corpo astral, quando ainda predomina a consciência onírica e quando se estimula a vida sentimental e o sentido estético para o ideal do belo”. Assim, a criança tem a necessidade de vivenciar o mundo de forma estética. Para Pedagogia Waldorf, a arte é uma forma peculiar de estimular o sentir nas crianças durante o seu desenvolvimento no segundo setênio, pois, a imersão da criança na atividade artística proporciona o movimento da alma, desenvolve e aprimora a percepção do ser perante o mundo, sua forma de se expressar e sentir, bem como, viabiliza a formação de sujeitos mais reflexivos, críticos e autônomos (CARLGREN e KLINGBORG, 2006).

Dessa forma, ao gerar esta prática de ensino, Steiner trouxe de volta a importância da arte para o desenvolvimento humano, tanto que, no currículo Waldorf, ela é uma opção para que os conteúdos de ensino não venham de forma abstrata ou distanciada da vivência da criança. Isso se explica por dois pressupostos teóricos tomados pelo autor desta teoria como fundamentação da pedagogia Waldorf: “a cosmovisão Goethiana, que propõe que se utilize a

arte como metodologia para a aquisição de conhecimento; e a visão de Schiller sobre a necessidade de uma educação estética do homem” (ROMANELLI, 2016, p.178).

Ao analisar como se realiza a prática artística do ensino fundamental I, na Pedagogia Waldorf, busca-se trazer o entendimento e a difusão pública do conhecimento de uma pedagogia específica a respeito de como aplicar a arte para o desenvolvimento humano, oferecendo a possibilidade para outros educadores, de diversas pedagogias de escolas públicas conhecerem a Pedagogia Waldorf. Ademais, pode ser uma forma de direcionar os educadores a utilizarem mais a arte em suas metodologias e didáticas, de modo a promover maior ampliação da compreensão do que significa a importância de educar o sentir para o futuro do ser humano.

Para isso, como pergunta central e norteadora da pesquisa, questiona-se sobre “Como as atividades artísticas da Pedagogia Waldorf podem colaborar para a educação e desenvolvimento do sentir em crianças do segundo setênio?” O propósito dessa problematização se baseia no desenvolvimento do sentir no segundo setênio com base na cosmovisão de Steiner dentro da Pedagogia Waldorf. Como objetivos específicos, a presente dissertação busca compreender a importância das atividades artísticas em prol do desenvolvimento do sentir em crianças do segundo setênio, analisar como se realiza a prática artística no ensino fundamental I da Pedagogia Waldorf, e investigar como a participação em atividades de cunho artístico, orientadas pelos propósitos e preceitos da Pedagogia Waldorf podem impactar na formação humana. A fim de averiguar tais respostas que sanem a problemática abordada, faz-se necessário, inicialmente, uma revisão bibliográfica referente à educação estética do segundo setênio dentro da Pedagogia Waldorf. As obras de Rudolf Steiner e Schiller serão pilares para o desenvolvimento da escrita e da discussão, propondo diálogo com autores contemporâneos dentro do movimento antroposófico, como Jonas Bach Junior, Rosely Romanelli, Francine Oliveira, Marcelo da Veiga, Tânia Stoltz, entre outros.

A construção da presente dissertação concerne na organização quatro capítulos. No Capítulo I, busca-se compreender a concepção do desenvolvimento do sentir na Pedagogia Waldorf. Rudolf Steiner, criador da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia, mediante o estudo da ciência do espírito, aponta o conhecimento humano como fruto de uma experiência interior e exterior, que valoriza a intuição e a sensibilidade para o encontro da sabedoria verdadeira, em consonância com vivências sensoriais acompanhadas dos sentidos físicos (NICOLLETTI, 2017). Com isso, recupera-se a dimensão anímico-espiritual do ser durante seu processo de desenvolvimento, a dimensão do sentir, e esclarece sobre a importância do estado onírico nesse processo.

No Capítulo II, busca-se apresentar as práticas artísticas do ensino Waldorf e suas contribuições em favor do desenvolvimento do sentir em crianças do segundo setênio. No Capítulo III, têm-se a metodologia que será realizada mediante a coleta de dados com entrevistas semiestruturadas de professores do ensino fundamental I, das escolas Waldorf brasileiras, com experiência mínima de três anos na área da educação de crianças do segundo setênio (7 a 14 anos). As entrevistas semiestruturadas terão como fio condutor perguntas ligadas ao campo teórico desta pesquisa, configurando-se em indagações específicas com o propósito de estimular as narrativas dos(as) professores(as) sobre sua prática pedagógica no âmbito da educação do sentir por meio da arte. Os resultados obtidos e a análise desses dados elaborados a partir da estrutura teórica exposta nos capítulos anteriores constituem o Capítulo IV. Ressalta-se a arte como aquela que possibilita a expressão dos sentimentos, o trabalho com o coração, os sentidos, o desenvolvimento das potencialidades superiores do Eu, viabilizando pensamentos e posturas que sejam sensíveis, éticas e solidárias, valores estes essenciais para o convívio em sociedade. Posteriormente, seguem-se as considerações finais como síntese desse estudo com suas reflexões e apontamentos para o desenvolvimento da educação do sentir em crianças do segundo setênio.

CAPÍTULO I - A CONCEPÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO SENTIR NA PEDAGOGIA WALDORF

Mediante a condição rígida positivista da cultura civilizatória, a educação dos séculos XIX e XX reproduz a valorização de disciplinas lógicas e “úteis”, defendendo que a ciência é feita por meio da experimentação e do que é fruto da racionalidade. Nesse sentido, as habilidades exatas e práticas estruturam o sistema educacional tradicional, que tem como finalidade preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, num processo de padronização e adaptação dos sujeitos à sociedade, num espaço de Ciência hegemônico, que não permite individualidades. Conseqüentemente, atividades de cunho artístico e corporal, passam a ser consideradas “como disciplinas “adereço”, de caráter distrativo, com finalidade de relaxamento, e não de formação cognitiva” (BACH, 2020, p.7).

Em agosto de 1919, no entanto, Steiner em suas palestras precedentes ao curso que daria a seletos professores para a fundação da Escola Waldorf, na Alemanha, alertou sobre o perigo que a educação puramente racional poderia trazer para o futuro da humanidade (SELG, 2020). Steiner alegou que a formação unilateral cria seres humanos vaidosos e egoístas, motivo pelo qual se presencia na atualidade o uso inadequado da inteligência, em favor dos próprios interesses. Dessa maneira, o futuro benéfico da humanidade estaria em integrar à esfera das realizações cognitivas, a educação do sentir, sem o qual, segundo Steiner, um desenvolvimento social e civilizatório construtivo não será possível:

Teremos de fazer uma distinção entre nossa tarefa pedagógica e aquela que a Humanidade se propôs até agora. Deveremos fazê-lo não pela vaidade e presunção de sermos o ponto de partida para uma nova ordem mundial, mas porque a Ciência Espiritual Antroposófica nos certifica de que a sequência das fases evolutivas da humanidade coloca o homem diante de tarefas sempre novas. [...] épocas específicas têm suas tarefas específicas (STEINER, 1995, p.20).

O que Steiner (1995) propõe e incentiva, é uma pedagogia adequada à contemporaneidade, fundamentada em uma educação que se volte para o conhecimento do ser humano como um todo, em que o aspecto anímico – espiritual, do qual o indivíduo também é constituído, seja legitimado e “entrosado” ao corpo orgânico. Educar, dessa maneira, considerando o corpo físico, o anímico, o espiritual, e às três forças da alma a eles relacionada, respectivamente, o querer, o sentir e o pensar, é tarefa inquestionável de uma real formação escolar do presente e do futuro.

Torna-se importante, desta forma, esclarecer brevemente esta concepção de desenvolvimento humano utilizada por Rudolf Steiner, como veremos a seguir.

1.1 A NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO UTILIZADA POR RUDOLF STEINER

A Pedagogia Waldorf é baseada na Antroposofia – “um campo do conhecimento sobre o ser humano, a natureza e o universo” - criada por Steiner no início do século XX (BACH, 2007, p.01). Existe desde o ano de 1919, quando seu criador, fundou a primeira escola em Stuttgart na Alemanha. Essa filosofia abrange o conhecimento do ser humano em seus aspectos físico, anímico e espiritual; também investiga a conexão do homem com o ambiente natural e o universo, possibilitando uma maneira de assimilação e preservação desse vínculo.

Reúne influências como as de Goethe, Schiller, Fichte, Hegel, Kant e Nietzsche (BACH, 2007). Além disso, “configura-se como uma resposta às questões sobre o elo entre ciência, religião e o posicionamento político-social em uma cosmovisão que une a visão científica à espiritual” (ROMANELLI, 2016, p.178). Ao consultar o criador dessa ciência espiritual, verifica-se que ela pode ser caracterizada como:

Um caminho de conhecimento que deseja levar o espiritual da entidade humana para o espiritual do universo. Ela aparece no ser humano como uma necessidade do coração e do sentimento e deve encontrar sua justificativa no fato de poder proporcionar a satisfação dessa necessidade. A Antroposofia só pode ser reconhecida por uma pessoa que nela encontra aquilo que, a partir de sua sensibilidade, deve buscar. Portanto, somente podem ser antropósofos pessoas que sentem como uma necessidade de vida certas perguntas sobre a essência do ser humano e do universo, assim como se sente fome e sede (STEINER, 1924, s/página).

Nesse sentido, mais do que uma preocupação meramente voltada para a obtenção de boas notas, a Pedagogia Waldorf, tem como pressuposto, trabalhar as forças do pensar, sentir e querer de forma integrada no cotidiano escolar, a fim de despertar a individualidade humana para os ideais do bom, do belo e do verdadeiro.

Essa vertente de ensino, ao atender o ser humano em suas dimensões física, anímica e espiritual, mostra como essas naturezas tão distintas, podem estabelecer entre si relações de reciprocidade.

1.1.1 **Quadrímembração e a natureza volitiva do ser**

A Antroposofia considera o ser humano quadrimembrado, isto é, composto por quatro organizações denominadas entidades ou corpos: o corpo físico, o corpo etérico ou vital, o corpo astral ou anímico e o Eu ou espírito. A terra, a água, o ar e o fogo são os elementos que representam essas quatro entidades, respectivamente. Na concepção de Steiner (1996 *apud* Oliveira, 2019):

O ser humano integra a natureza, sendo sua própria síntese. A taxonomia steineriana adicionava o reino humano à clássica separação entre os reinos mineral, vegetal e animal. O motivo desta distinção é que o autor identificava tanta distância entre os seres humanos e os animais, quanto entre estes e os vegetais. Isso, portanto, não significaria para ele um distanciamento entre o ser humano e o restante da natureza, mas uma forma de reconhecer seus aspectos particulares na relação com os demais reinos. (...) O corpo físico seria o que há de comum entre todos os reinos da natureza (mineral, vegetal, animal e humano). Ele constituiria o que nos seres vivos é regido pelas mesmas leis atuantes no mundo inorgânico (STEINER, 1996a, p.12). Mas na concepção steineriana, os processos físico-químicos atuantes neste corpo não seriam capazes de explicar, por si mesmos, a animação da matéria. E aí entram os corpos espirituais (OLIVEIRA, 2019, p. 59).

Nesse sentido, o que permeia o corpo físico, ou estrutura mineral do indivíduo e cuida das suas funções vitais, como a respiração, a circulação e a regeneração, dando vida a este corpo, é o corpo etérico. Junto dele atua o princípio do reino vegetal e é por meio desse corpo plasmador que a força de crescimento, reprodução e outras funções metabólicas são determinadas (MUTARELLI, 2006). Por ser constituído por processos funcionais, organiza-se em ritmos, “tornando-se nos seres humanos, suporte dos hábitos, das inclinações duradouras, dos temperamentos e da memória” (STEINER, 1996a, p. 15 *apud* OLIVEIRA, 2019, p. 61).

O corpo astral (ou das sensações) é o terceiro membro da entidade humana, responsável pela sensibilidade e portador de dores, prazeres, instintos, apetites, paixões (STEINER, 1907). É o corpo responsável pelos sentimentos e pela maneira como são externados, é o encarregado de transportar as sensações, do prazer e da dor, da alegria e da tristeza, da simpatia e da antipatia. Por intermédio dele, os animais e os seres humanos são capazes de possuir afeições (OLIVEIRA, 2019).

Por fim, o quarto e último membro é o portador do “eu” - receptáculo do aspecto espiritual superior do ser – no qual tem como função aperfeiçoar e desenvolver os outros membros. Para melhor compreensão da natureza do Eu, pode-se comparar dois indivíduos em diferentes etapas de desenvolvimento, um selvagem e um idealista:

(...) o selvagem segue suas paixões, seus desejos e instintos quase como um animal; o homem mais evoluído decide, diante de determinadas inclinações e cobiças, ceder a algumas, recalçando e reprimindo outras. O idealista acrescentou às paixões e

inclinações originais outras mais elevadas. Tudo isso se deu por uma atuação do Eu sobre os demais membros da entidade humana. Com efeito, a tarefa do eu é purificar e aperfeiçoar esses outros membros (STEINER, 1987, p.15).

Mensageiro da individualidade e da consciência humana, o Eu, é próprio dos seres humanos e configura, também, aquilo que é essencialmente humano: o andar ereto, o falar e o pensar, fazendo o ser diferenciar-se dos animais. Segundo Marasca (2017):

A Teoria da Metamorfose de Goethe na qual Steiner se baseou para compor sua antropologia, diz que em cada fase da evolução, encontra-se a presença metamorfoseada das fases anteriores. Assim acontecem as fases evolutivas do andar, falar e pensar que são interdependentes: o pensar seria o coroamento de um bom desenvolvimento das duas fases anteriores – o falar e o andar (...) (MARASCA, 2017, p. 101).

Verifica-se assim que, com a evolução do andar, o espaço físico é conquistado, com o desenvolvimento do falar, o espaço social é alcançado, e com o avanço do pensar, é possível entrar na dimensão espiritual do ser. Diante disso, a Antroposofia considera o indivíduo pertencente a um reino à parte: o reino humano. Sob esse contexto, Steiner revela que: “[...] ao designar-se como Eu o homem dá, em seu íntimo, um nome a si próprio. Um ente capaz de dizer ‘eu’ de si próprio constitui um mundo por si” (STEINER, 1996, p.4). Como reitera Oliveira (2019, p.61), “pode-se entender que a palavra “eu” expressa a intuição que cada indivíduo humano possui, de sua própria unicidade e independência”.

Nessa perspectiva, para que aconteça o desenvolvimento de si enquanto ser espiritual, o Eu deve transformar os pensamentos, os sentimentos e os desejos oriundos de seus corpos inferiores – físico, etérico e astral, em motivos. Segundo Steiner:

No corpo físico a vontade é instinto; tão logo o corpo etérico se apodera do instinto, a vontade se transforma em impulso. [...] O homem possui também o corpo das sensações [...]. Este, por sua vez, apodera-se do impulso dando origem não apenas a uma interiorização, mas uma elevação do instinto e do impulso à consciência, onde são transformados em cobiça. [...] Ao ser captado pelo eu, a cobiça é transformada em autêntico motivo da vontade. [...] De um modo geral, porém, denominamos motivo aquilo que como instinto, impulso e cobiça é captado pelo Eu – de forma que ao nos referirmos ao ímpeto volitivo no campo anímico propriamente dito, ao que é próprio do Eu, falamos de motivo [...] (STEINER, 1995, p. 56).

No criminoso, no entanto, o corpo físico prevaleceu sobre os demais corpos, isto é, não houve uma integração harmônica entre o corpo físico, o corpo astral e o corpo espiritual. Os instintos voltados para a satisfação das necessidades inferiores prevaleceram sobre os motivos, indicando que “não houve uma evolução nos estágios da atividade volitiva mediados

pelo sentir, o que comprometeu o estágio do pensar” (MUTARELLI, 2006, p.78). Por isso, apesar da cultura ocidental supervalorizar o desenvolvimento da atividade cognitiva, na teoria de Steiner, querer, sentir e pensar devem ser educados e fortalecidos proporcionalmente, uma vez que “humanidade envolve igualmente afeto e volição” (OLIVEIRA, 2019, p.63).

A esse respeito, Bach (2007) acrescenta, que as transformações que o Eu realiza na individualidade humana “sobre os membros inferiores”, correspondem ao fenômeno da individualização. Isto significa que, ao vencer as forças hereditárias, o Eu (individualidade humana) em sua atuação e transformação do corpo físico, do corpo vital e da alma, cria outros três estágios de desenvolvimento, denominadas por Steiner como alma da sensação, alma da razão ou do intelecto, e alma da consciência.

[...] o corpo astral [alma] transformado pelo eu chama-se alma da sensação; o corpo etérico [vital] transformado, alma do intelecto; e o corpo físico transformado, alma da consciência. (...) Tanto a biografia individual percorre estas fases como também a humanidade, coletivamente, desenvolve-se por estes estágios (BACH, 2007, p.82).

Tal como Rudolf Lanz, explicita em sua obra “Noções básicas de Antroposofia”:

1. Alma sensível ou alma da sensação - traz a consciência das sensações, a vivência de uma impressão sensorial - por exemplo, de uma cor, de uma obra musical, de uma dor. Por meio da alma sensível o homem vivencia o mundo.
2. Alma do intelecto ou do sentimento - por seu intermédio o homem formula pensamentos, põe em ordem as sensações recebidas, compreende o mundo, constrói o universo interno de representações mentais, de pensamentos e de ideias. A abstração e o pensar conceitual são resultados da existência dessa alma do intelecto. Ciência e filosofia são seus frutos.
3. Alma consciente ou alma da consciência - traz ao homem a consciência dos conteúdos não-materiais do mundo (ideias) e de sua própria individualidade, bem como o choque entre seu ego e o mundo. Ele se sente distanciado, abandonado, em consequência, sofre por seu isolamento, duvidando de tudo e não se dando mais por satisfeito com explicações fornecidas pela alma racional. Um grande esforço é necessário para o homem (...) restabelecer a ligação entre a parcela espiritual de seu eu e a espiritualidade universal. Esse esforço já nos conduz ao desenvolvimento futuro da humanidade (LANZ, 1997, p. 29).

A esse respeito, Mutarelli (2006, p.62) revela que “Steiner acreditava na transmigração e reencarnação da alma, assim, todo o ser humano, ao entrar na vida física, já havia passado por uma sucessão de vidas anteriores”. Dessa forma, quanto mais o indivíduo se edifica a competências mais elevadas, em razão de seu trabalho progressivo e pelas encarnações consecutivas que possui, seu Eu vai alterando os membros constitutivos de maneira a humanizá-los e, desse modo, suas almas vão sendo aperfeiçoadas.

De acordo com Steiner, durante a vida espiritual, a entidade humana é formada por alma e espírito, ou, pela união de duas tríades: a alma (alma da consciência, alma do intelecto ou sentimento e alma da sensação) e o espírito (personalidade espiritual, espírito vital e homem espírito). A partir do momento que passa a viver na Terra, a entidade humana recebe o corpo orgânico ou organismo corpóreo, que também é uma tríade (corpo das sensações ou astral, corpo etérico e corpo físico) e que deve se unir aos três reinos da natureza (mineral, vegetal e animal). Consequentemente, quando a entidade recebe o corpo físico, novamente se unem duas tríades. Nas palavras de Steiner, “como uma alma espiritual ou um espírito anímico é que o homem passa de uma esfera superior para a existência terrena, com a qual se reveste. A tarefa da educação, no sentido espiritual, consiste na harmonização do ser humano superior (anímico-espiritual) e do ser humano inferior (físico-corpóreo). Consiste na harmonização de todos os membros constitutivos da entidade humana” (MUTARELLI, 2006, p.62).

Assim, das transformações realizadas pelo Eu sobre o corpo astral, surgem os sentimentos e anseios refinados, e, sobre o corpo etérico, os hábitos e inclinações do temperamento e da memória. Por meio da contemplação das obras de arte - exercício espiritual que eleva, ao despertar no ser, sentimentos nobres, isso se torna possível. A religião também desfruta dessa capacidade na medida em que, o sentimento da fé, desperto perante as crenças, segue marcado no corpo etérico como consciência do certo e o errado. Todo esse movimento equivale ao fenômeno da individuação, que conforme revela Jung (BELLO, 2003) é um caminho de desenvolvimento da personalidade individual, em busca da própria totalidade. Consiste em reconhecer e integrar os vários aspectos sombrios de sua própria natureza à personalidade consciente do Eu, e “desfazer todos os pares de opostos vigentes em sua vida psíquica” (DUARTE, 2017, s/página). Em diálogo com a Antroposofia, significa ser o máximo de sua expressão e autoconhecimento no mundo.

Outro aspecto dos estudos steinerianos sobre a humanidade, que circunda a compreensão de natureza quadrimembrada, é a teoria dos temperamentos. O temperamento é um conjunto de tendências, características físicas e psicossociais que influencia o comportamento das pessoas. Nos estudos de Machado (2016), o autor aponta que essa teoria foi criada pelo filósofo grego Hipócrates, teve o seu desenvolvimento por meio do médico romano Galeno e só foi colocada em prática, na Pedagogia Waldorf, por Steiner: “O temperamento, ou a natureza da essência peculiar de cada ser humano, é, portanto, uma coloração fundamental da personalidade humana que atua em todas as manifestações individuais na vida de cada homem” (STEINER, 1996, p.27).

Dessa maneira, a Antroposofia divide os temperamentos em quatro tipos: colérico, sanguíneo, fleumático e melancólico e considera que a personalidade dos indivíduos é influenciada pela predominância de um desses quatro temperamentos. Para conhecer e entender a natureza quadrimembrada, é necessário considerar os quatro membros da entidade

humana (supracitados anteriormente): o corpo físico, o corpo etérico, o corpo astral e o Eu - pois, segundo Steiner (1996), é da interação desses membros que surge o temperamento do indivíduo.

Dessa forma, o colérico emerge da soberania do Eu sobre outros membros; o temperamento sanguíneo, da prevalência do corpo astral sobre os demais; da atuação do corpo etérico em demasia, surge o temperamento fleumático; e, por fim, quando o corpo físico predomina, aparece o temperamento melancólico (MUTARELLI, 2006).

Tanto o corpo físico como o etérico integra a corrente transmitida de geração em geração. Esse fato é constatado quando se reconhecem características semelhantes entre pais, avós e tios. Por esse motivo, o corpo etérico equipara-se ao corpo físico, porque ele é o responsável por impossibilitar a degeneração de nossa estrutura física (MUTARELLI, 2006).

“O corpo astral corresponde à corrente das vidas passadas”. O Eu é o cerne do espiritual no homem, “o corpo que paira acima de todos”. É nessa ação recíproca dos quatro membros que se encontra, na concepção de Steiner, o “enigma do homem”, o verdadeiro “mistério dos temperamentos”, ou a força dos temperamentos que atua individualizando cada ser humano (MUTARELLI, 2006, p.65).

Importante ressaltar que além do temperamento individual, existem características temperamentais que, segundo Steiner, acompanham a biografia da entidade humana. Com isso ele quer dizer que:

De maneira geral, todas as crianças são sanguíneas, mesmo quando individualmente são coléricas, fleumáticas ou melancólicas. A sanguinidade é uma característica da infância, assim como a cólera é uma característica da adolescência. Em um desenvolvimento sadio todos os adolescentes são efetivamente coléricos. O temperamento melancólico é típico do homem e da mulher adultos que na idade madura tendem ao temperamento fleumático. Portanto, uma criança colérica é apenas predominantemente colérica e assim por diante (MUTARELLI, 2006, p. 99).

Pode-se considerar dessa forma, que para Steiner, conduzir cada um dos quatro tipos de temperamentos de acordo com a natureza que lhe é peculiar, é um meio de contribuir para que desde a infância os alunos aprendam a manejar suas habilidades latentes, além dos seus medos e frustrações. Este trabalho possibilita ainda, que a criança aprenda a lidar com temperamentos diferentes do seu, possibilitando o desenvolvimento do ser humano para que ele seja na vida adulta a sua melhor versão e mantenha a sua essência, mesmo tendo que se adaptar a ambientes adversos.

1.1.2 Trimembração

Steiner (1995) identificou que o ser está entrelaçado com o mundo de uma maneira tríplice, quer dizer, como uma entidade trimembrada formada por corpo, alma e espírito. Considera-se que o ser humano não é apenas um ser corpóreo, que se desenvolve a partir dessa corporalidade, mas um ente que participa de dois mundos: um físico e outro espiritual.

O Eu como individualidade, faz parte do mundo divino-espiritual, enquanto o corpo pertence ao mundo da matéria. O espírito (eu) e a matéria (corpo) têm seu encontro numa região intermediária: na alma. A alma humana (psique) recebe, pois, seus impulsos e conteúdos, “a partir de dois mundos: a) do mundo corpóreo através das paixões e dos órgãos sensoriais; b) do mundo espiritual através do eu. Portanto, o homem é uma unidade ternária, composta de corpo, alma e espírito” (LIEVEGOED, 1994, p. 11).

Em suas cartas sobre a educação estética do homem, Schiller elaborou uma teoria baseada na trimemoração do ser humano. Para o impulso espiritual atuando na alma (o princípio individual do eu), Schiller chamou de "impulso da forma", e para os impulsos e paixões oriundos do corpo, denominou "impulso da matéria". Entre ambos desenvolve-se o ser humano no "impulso lúdico", na região da alma (LIEVEGOED, 1994, p. 12).

Dentro dessa estrutura de desenvolvimento, o corpo divide-se em cabeça (sistema neurossensorial), tronco (sistema rítmico), abdômen e membros (sistema metabólico- motor). A alma organiza-se em pensar (perceber, ordenar, elaborar), sentir (antipatia e simpatia) e querer (impulsos, motivos, desejos). O espírito, em estados de consciência: sono (inconsciente), sonho (semiconsciente), vigília (consciente). Nessa perspectiva, o ser em sua constituição quadrimembrada (corpo físico, etérico, astral e o Eu) integra-se aos sistemas neurossensorial, rítmico-circulatório e metabólico-motor, que se inter-relacionam, respectivamente, aos três âmbitos da alma: pensar (desenvolvimento cognitivo), sentir (desenvolvimento psicológico) e querer (desenvolvimento volitivo). Como corrobora Marasca (2017):

O pensar é um fenômeno que se apresenta, a partir do cérebro humano, em concomitância com os órgãos sensoriais, que geram percepções e representações a respeito de conteúdos, configurando um sistema fisiológico – denominado sistema neurossensorial localizado essencialmente no polo superior (cabeça). O sentir é a manifestação de sentimentos, desejos, emoções, sensações e instintos – localizados na região média – o tórax – denominado sistema rítmico, pois, fisiologicamente, está representado pelos dois órgãos rítmicos que habitam essa região: coração e pulmões. O querer é a base do processo da volição – engloba o metabolismo (processos geradores) que tem sua maior expressão nos órgãos metabólicos do abdômen e dos membros, assim chamado polo inferior, constituindo o sistema metabólico motor (MARASCA, 2017, p.100).

Dessa maneira, o corpo é aquele que carrega em si, a força vital que permite ao ser humano exercer a sua vontade, o seu querer; a alma, face ao mundo, expressa-se por meio dos sentimentos, o sentir; e o espírito, é aquele que porta o Eu e a vida intelectual - o pensar. Nas palavras de Steiner: “No coração tece o sentir, na cabeça luze o pensar, nos membros vigora o querer. Luzir que tece, tecer que vigora, vigorar que luze: Eis o homem” (1924, s/página).

Por essa razão, o pensar acontece em um nível chamado de estado de vigília, ocorrendo quando estamos despertos, esse episódio está ligado ao passado. A vontade acontece no nível do inconsciente, aponta para o futuro. O sentir, por ser o regulador dos dois polos distintos, acontece no estado onírico semiconsciente, isso significa que está no nível dos sonhos, portanto, está conectado ao presente (OLIVEIRA, 2019). “Por esses motivos Steiner afirma que o indivíduo está acordado no pensar, sonha no seu sentir e dorme no seu querer” (ROMANELLI, 2016, p.181). Como elucida Lanz (1997):

O homem é plenamente consciente em seu pensar e em suas observações sensoriais. Rudolf Steiner chama esse sistema de neurossensorial, ensinando que ele está centrado na cabeça, muito embora o corpo todo possua percepções sensoriais. O pólo oposto é constituído pelas funções completamente inconscientes do metabolismo e da vontade traduzida em movimentos (o homem tem a representação clara dos motivos e do resultado almejado de um ato de vontade; mas o ‘funcionamento’ e a realização do impulso volitivo lhe são completamente ocultos). Esse outro pólo constitui o sistema do metabolismo e dos membros. Ele atua em todo o corpo, mas seu centro está no abdome e nos membros. Entre esses dois pólos, e com o grau de consciência intermediário entre a lucidez completa do sistema neurossensorial e a inconsciência do sistema metabólico-motor, acha-se o sistema circulatório (respiração, circulação) que tem por sede a parte torácica e liga, por assim dizer, os dois extremos. A esse sistema corresponde a vida sentimental e um grau de consciência equivalente ao estado de sonho (LANZ, 1997, p. 37).

Isso quer dizer que, nem tudo é absorvido e aprendido no nível da consciência. Algumas experiências são absorvidas pelo nível onírico, do sonho. O entendimento da diversidade do universo, da luz e das cores, pertence à sensibilidade e ao pensar por carregarmos órgãos do sentido, o que nos faz chegar à natureza externa. Contudo, é por meio do sentido artístico que assimilamos aquilo que é belo e a essência das coisas é exposta. Assim como assinala Bach (2012, p.21), “é por meio de uma visão artística interior, que o indivíduo estabelece relação com as realidades do entorno e o distinto – o mundo – até então distante, passa a ser íntimo”.

A noção de arte delineada por Rudolf Steiner equivale em estipular uma unidade entre a relação do eu com o mundo, numa suplantação da divisão de interior e exterior com o meio ambiente. “Nesta passagem do distinto-distante para o distinto-íntimo é a atividade criadora

autônoma do ser que engendra a voz interior, que capta o aspecto relacional da realidade para dar-lhe uma configuração sensível” (BACH, 2012, p.21). Identifica-se assim, que:

O que se reserva à arte é a função geratriz, o papel de manifestar algo que exprima sua essência na aparência, criar algo que a ciência e a natureza não contenham, é o espaço para o homem alcançar o auge do seu ser ao conquistar uma singularização da transformação do mundo em beleza (BACH, 2012, p.20).

Segundo Steiner (2006), a vivência da beleza e a atividade criadora de beleza “exploram o terceiro estado de consciência,” que é o regulador da razão e da emoção, frutos da experiência estética, onde Schiller encontrou “o renascimento da verdadeira essência humana no homem” (STEINER, 2006, p.69 *apud* BACH, 2012, p. 19)

Em vista disso, a arte será aquela capaz de articular sensibilidade e razão dentro do processo de ensino-aprendizagem, e de garantir o desenvolvimento da intuição e do sentimento no mesmo passo que o faz em relação ao intelecto, assegurando “que o ser humano total, principalmente com sua vida volitiva, seja solicitado” (STEINER, 2016, p.34).

1.2 O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE HUMANA

Segundo Marasca e Nista-Piccolo (2017, p. 238) “A arte, na Pedagogia Waldorf refere-se, primeiramente, ao próprio método pedagógico: a arte da educação”. Ao se valer das modalidades artísticas (fantasia, poesia, lendas, cores, formas) para se tornar vivo o desenvolvimento criativo, assim como para preparar os processos cognitivos, a arte, na Pedagogia Waldorf, torna-se seu próprio método pedagógico. Dessa maneira,

A função da arte na Pedagogia Waldorf é promover um caminho para o desenvolvimento da imaginação e o estímulo da fantasia - fortes aliados da formação da criatividade. [...] Para se trabalhar com processos artísticos, há que se considerar um “respirar oscilante” entre o pensar (sistema neurossensorial), o querer (sistema metabólico - motor) e o sentir (sistema rítmico) [...] (MARASCA E NISTA-PICCOLLO, 2017, p.238).

O pensar é o polo que mais se aproxima da entidade espiritual do Eu, e as forças provenientes do corpo (querer) e do Eu (pensar), atuam no campo central do sentir. Assim sendo, o sentir, é quem faz o fluxo entre o pensar e a vontade, e trabalha o sistema rítmico do corpo. Enquanto o pensar representa um processo de interiorização do mundo exterior, o querer possui uma função de exteriorização do mundo interior, e o sentir, alterna entre o abrir-

se ao mundo exterior e um fechar-se em relação a ele. Por esse motivo, conforme declara Lievegoed (1994, p. 143): “a vida sentimental é o verdadeiro cerne da alma. O seu desenvolvimento é essencial para a felicidade e para o valor humano do indivíduo, pois, é na alma sensível, que o homem tem a vivência primária e central de sua própria existência”.

Importante se faz esclarecer que, o sentir é, antes de tudo, simpatia e antipatia. A simpatia representa as forças do querer no sentir - a vontade; enquanto a antipatia, as forças do pensar no sentir (STEINER, 1995). Pela simpatia a alma abre-se ao mundo e acolhe-o em si. Durante esse processo de entrega, ela flui para ele e identifica-se com ele. Pela antipatia, no entanto, o repele, isolando-se. Dessa forma, “a vida sentimental oscila entre simpatia e antipatia, amor e ódio, riso e choro. É um grande processo de respiração entre a alma e o mundo, uma espécie de sístole e diástole, sujeita a um ritmo próprio” (LIEVEGOED, 1994, p. 143). Quanto mais forte e intensa é a interiorização decorrente de tudo que foi vivenciado, tanto mais profunda é a vivência sentimental desse mundo.

Cabe ressaltar que as forças da simpatia unilateralmente consideradas, prejudicam a criatura, visto que podem levá-la a dissolver-se na realidade.

Nessa confluência não poderá surgir uma consciência daquilo que se vivencia; esta só poderá nascer quando a alma se desprender da íntima relação com o mundo exterior e voltar a si própria. Isso significa encontrar a alternância fisiologicamente correta entre o prazer e a interiorização. O reconhecimento desse processo respiratório na vida sentimental deve constituir o fundamento para educação nesse âmbito (LIEVEGOED, 1994, p. 143).

A dimensão antipática configura, assim, o desligamento da interferência e invasão do mundo, com isso o conhecimento torna-se possível devido ao afastamento do ser humano da realidade. Porém, em sua intensidade, conforme declaram Bach, Stoltz e Veiga (2013), a antipatia desconecta, isto é: “Por um lado (...) significa domínio sobre o mundo ao frear seu aspecto invasivo. Por outro (...) é uma preponderância, no corpo humano, do sistema nervoso, de um esfriamento e uma cristalização do impulso vital” (BACH *et al* 2013, p. 172). Daí o cuidado de Steiner em evitar a polarização antipática.

Percebe-se, dessa maneira, que a simpatia e a antipatia constituem reações ao mundo exterior, perante os sentimentos gerados automaticamente em resposta ao meio. Aqui cabe uma distinção entre sentimentos e sentir e sua escala de evolução.

Sentimentos aparecem logo depois do nascimento: são os de prazer e de desprazer relacionados com os impulsos e desejos vitais. Fala - se em sentir do ponto de vista humano quando nasce um mundo fechado de sentimentos, no qual o sentir existe

como um estado. O agrado e o desagrado ainda emanam diretamente dos instintos vitais, desaparecendo ao cessarem as causas que os provocam. A alegria e o sofrimento são humanos, consistindo num estado da alma sensível. O amor e o ódio já pressupõem, para nascer, uma parte da personalidade. Temos, pois, uma escala de mudanças que começa com prazer total e atinge seu auge com a mais elevada força do amor. No início está o sentimento provocado pela cobiça, e no fim aquele que tem por suporte ou eu espiritual. Podemos observar todas as sequências durante a evolução da criança. O recém-nascido não tem senão sensações passageiras de prazer e desprazer. A criança pequena já tem simpatias e pronuncia antipatias; a criança escolar conhece a alegria e o sofrimento. Porém, é só na adolescência que despertam o amor e o ódio (LIEVEGOED, 1994, p.146).

A força impulsionadora que faz nascer e desenvolver uma vida interior de sentimentos é a fantasia criativa, alega Lievegoed (1994). A Pedagogia Waldorf, com seu enfoque artístico, foi criada como um caminho para esse desenvolvimento. Por esta razão, a prática artística acontece todo o tempo durante a prática de ensino Waldorf e não só nas aulas de artes. Numa fusão dinâmica entre percepção, sentimento e vontade, a imaginação e a criatividade são aguçadas pela arte, dessa maneira, a criança pode manifestar-se de forma plena, o que a leva a aprimorar suas habilidades inventivas para compreender o mundo de modo artístico. “Na cosmovisão steineriana, isso significa enxergar a essência, através de uma observação profunda que conduz à cognição do essencial” [...] (ROMANELLI, 2013, p. 3).

Na prática, ao ouvir um conto de fadas, narrado artisticamente pelo professor Waldorf, a criança forma ativamente imagens em sua alma. Essas imagens surgirão no momento em que ela for solicitada a desenhar ou pintar o que lhe foi transmitido através das palavras. O exercício constante dessa e de outras atividades artísticas fortalecem suas potencialidades de criação, pelo fato de que, nessas ações, reside a maneira diferenciada de enxergar o mundo. O intelecto infantil não será, por esse método, solicitado a trabalhar antes que as forças da fantasia e da imaginação sejam postas em ação. Por esse caminho, é possível que o intelecto, ao ser, posteriormente, solicitado seja capaz de unir o conhecimento e a arte, através de uma observação artisticamente desenvolvida para a elaboração de conceitos (STEINER, 1928 *apud* ROMANELLI, 2016, p.186).

Por consequência, no primeiro e segundo setênio, a Pedagogia Waldorf esclarece que nenhuma atividade que envolva a abstração deve ser implementada em suas escolas, pois a criança fortalece o intelecto, mas antes dessa etapa, ela atravessa o sentir. Como elucida Romanelli (2016, p. 183), “o ser humano é preparado para ser um artista, buscando a bondade, a beleza e a verdade com esse olhar”. Por meio da contemplação de uma obra de arte ou da natureza, por exemplo, o educando é estimulado a venerar e admirar a imagem. Consequentemente, “o belo se estabelece neste cultivo da imagem e da fantasia e, por meio dele, o sentimento se desenvolve” (ROMANELLI, 2016, p. 182).

O exercício de observar o efeito que as atividades contemplativas têm em nós, proporciona a leitura do nosso mundo interno. Sentir respeito e gratidão por uma árvore frondosa que refresca o ambiente com a sua copa em um dia quente de verão, não é algo educável pela via da argumentação, da explicação e do pensar. A educação do sentir perpassa por outro caminho pelo qual as práticas artísticas são mediadoras.

Especialmente nos anos do Ensino Fundamental, o desenvolvimento humano se abre para o cultivo da sensibilidade, propiciando a aquisição de um equilíbrio entre as forças da fantasia e criatividade, com as forças da razão. “No segundo setênio, o corpo astral está sendo constituído na criança e se plasma com o auxílio pedagógico da fantasia, através de contos, mitologias, lendas, biografias, etc” (ROMANELLI, 2016, p. 184). Conforme reitera Lievegoed (1994, p.147):

A fantasia pode completar o que falta. Os objetos com os quais as crianças brincam não devem ter um acabamento pormenorizado, réplicas fiéis dos objetos usados pelos adultos. Eles devem despertar a fantasia infantil que lhes dará o “acabamento personalizado”, de acordo com as necessidades solicitadas pela imaginação.

Baseada nesse princípio, a Pedagogia Waldorf valoriza os objetos advindos da natureza como sementes, folhas, pedras, conchas, raízes, frutos, madeira, e não apenas os brinquedos mais utilizados como carrinhos, bonecas, bolas, dentre outros, pois estes primeiros estimulam a fantasia e criatividade da criança, na medida em que precisam arranjar uma utilidade para estes. Dessa forma, um brinquedo que propicie o seu aperfeiçoamento a partir da criatividade da criança, coloca a fantasia em movimento. A fantasia se constitui como um importante instrumento para o desenvolvimento emocional da criança. Assim, quanto mais são proporcionados momentos e recursos para a estimulação desse universo, mais ricos serão os sentimentos a serem vivenciados pelas crianças.

1.2.1 O Significado Espiritual da Arte

Para Bello (2003, p.25), a arte tem sido um canal para expressar a emoção e a alma, pois a necessidade que o ser humano tem de uma “conexão com uma força espiritual, é um arquétipo encontrado na estrutura psicológica do homem desde o começo dos tempos”. Nesse sentido, a arte se constitui como algo muito além de um passatempo, é um sacerdócio. A partir dessa concepção, a arte tem um significado espiritual.

Bello (2003) ressalta, inclusive, que até a Idade Média, nossa percepção diária estava mais integrada com o nosso inconsciente e as pessoas estavam mais em contato com suas habilidades intuitivas, com sua imaginação e menos desassociadas da natureza do que hoje. Havia uma identificação integral do homem com a natureza resultando em um sentimento de união com ela e de ser parte de uma totalidade maior.

O princípio feminino, que é uma forma mental inerente à psique humana, considerada por Jung como um arquétipo, presente tanto em homens, quanto em mulheres de todas as culturas, era presente nas sociedades matriarcais da Europa Oriental e partes do Oriente Médio. No entanto, os proprietários do paradigma patriarcal, após uma série de invasões e apropriação dessas culturas, superenfatizaram as formas racionais de inteligência e negaram os sistemas inconscientes de percepção, como a linguagem simbólica e a intuição. Desde então aflorou uma mudança de valores, pois o coração foi desconsiderado como o cerne das funções superiores e, paulatinamente, os caminhos do feminino foram rejeitados na cultura (BELLO, 2003).

Como herança da dominação patriarcal, a necessidade de ser poderoso e estar no controle trouxeram consigo a competição, agressão, o medo de mudança e a dominação do Ego pela consciência. Com isso criou-se a divisão entre sujeito e objeto, produção em massa e padronização, dissociação das emoções, e a repressão em expressá-las (BELLO, 2003).

Reintroduzir os caminhos femininos do conhecimento na cultura ocidental, como a intuição, a criatividade, faz-se, necessário. O princípio feminino implica certas características como cuidado com a vida, a habilidade de relacionamento em níveis emocionais profundos, cooperação, valorização dos relacionamentos, introspecção, espiritualidade, pensamento intuitivo, entrega e receptividade, paz e harmonia com a ordem da vida e do mundo. “Precisamos reintroduzir a esquecida linguagem da arte espiritual como sagrada força de cura” (BELLO, 2003, p. 15), afinal:

A força plástica que transforma o pensamento em imagens é o início do processo meditativo (Steiner, 1928). A partir dele, a inteligência conduz à arte e o pensamento se eleva à imaginação. Essa imaginação não é só criação da mente humana, mas um mundo objetivo, do qual se tem um quadro verdadeiro através desse processo. Um esforço de concentração no sentido de transformar essas forças plasmadoras em um estado meditativo, pode transmutar a imaginação ao nível de inspiração. A consciência moral se forma, nesse nível, demonstrando a importância de um desenvolvimento artístico e imaginativo. A religiosidade surgirá como a etapa seguinte no caminho do conhecimento para a arte. (...) Segundo Steiner (1928), a alma, acostumada a receber inspiração divina, no exercício da atividade artística, pode aprender a usar essa mesma inspiração para atuar moral e religiosamente. A compenetração e a concentração usadas na atividade artística são do mesmo teor

daquela usada num ofício religioso, numa revalorização do sagrado, conforme a visão steineriana (ROMANELLI, 2013, p.4).

O papel da arte como elo para o sagrado era crucial para Steiner. Para esse filósofo, a arte tem como objetivo unir a vida cotidiana ao mundo espiritual, funcionando como uma conexão entre o espírito e a matéria. Desse modo, a expressão artística sob a ótica antroposófica configura um meio da alma poder se revelar. Nesse sentido, o fazer artístico oportuniza a experiência dos paradigmas da criação, interligando os indivíduos com as suas leis interiores, perdidas ao longo do trajeto.

A arte é portadora dos conteúdos da imaginação e da fantasia, que brotam do inconsciente humano (Jung, 1981). Utilizada cotidianamente no processo de ensino-aprendizagem, ela pode trazer o entendimento arquetípico do conhecimento do mundo. O conhecimento está nas origens do inconsciente humano e desde então se faz conhecer através da arte. Na mitologia e nos contos de fadas, as imagens surgem consteladas artisticamente para transmitir um conhecimento arquetípico através de metáforas belas. Enquanto transmissão de conteúdos arquetípicos, ela se apresenta como arte, metáfora da ciência que posteriormente dela se distanciou (Steiner, 1928). Na Pedagogia Waldorf, mitologia e arte se tornam instrumentos de transmissão dos conteúdos, fazendo com que eles se tornem conscientes nas almas e nas mentes dos alunos. Como no processo de imaginação ativa da psicologia junguiana, a arte auxilia a aquisição dos conhecimentos na medida em que permite que as habilidades se desenvolvam e se reforcem através de cada exercício dado, por meio de cada movimento executado e que se fixem pela contemplação de cada produto concluído. Este movimento acontece partindo do inconsciente para o consciente, amadurecendo processos (ROMANELLI, 2016, p.14).

Numa escola Waldorf, a arte se apresenta como veículo dos conteúdos do inconsciente com o consciente no processo de ensino-aprendizagem, ao conectar razão e sensibilidade. Por meio dela, é possível o indivíduo entrar em contato com o seu mundo interior, atingir o seu ápice e aferir a “si mesmo, a liberdade como forma de existência e transformação do mundo em beleza, ou seja, em expressão imediata da verdade e da liberdade que se conseguiu individualizar” (VEIGA, 1994 *apud* ROMANELLI, 2015, p. 64). Dessa maneira, ela pode ser subsídio para o desenvolvimento da intuição, da emoção e do sentimento, assim como da razão, tornando-se um caminho para a autoeducação.

1.3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF

Das contribuições teóricas que fundamentaram a construção do sistema de ensino Waldorf, destaca-se a tese de Schiller sobre a educação estética do homem, e a cosmovisão Goethiana, que entende e valoriza a arte como metodologia para a aquisição de conhecimento, na qual veremos de forma mais detalhada no capítulo II.

Em relação às colaborações de Schiller sobre o pensamento Waldorf, especialmente através das cartas contidas em “A Educação Estética do Homem”, Romanelli (2015) traz o estado estético schilleriano, finalidade alcançada por meio dos procedimentos artísticos que induzem o jogo lúdico.

Romanelli (2015) expõe que de acordo com Schiller, a beleza liga o pensamento e a sensação, e assim permite o surgimento de uma faculdade nova e autônoma. Assim, ela pode levar o ser humano a um estado intermediário entre a matéria e a forma, passividade e a ação, tornando-se possível ir do individual ao universal e do contingente para o necessário. Com isso, a beleza é entendida, como parte do processo cognitivo, e, portanto, o ser não pode transformar-se sem o despertar do sentido estético. Logo, ele se autocria por meio de sua ação sobre a matéria a ser transformada, confirmando a associação do processo artístico com o desenvolvimento da cognição.

Numa relação dinâmica destas faculdades polares – sensibilidade e razão – “a disposição estética schilleriana permitiria reintegrar os saberes rejeitados pelo objetivismo analítico atual, permitindo reintegrá-los ao desenvolvimento das estruturas dinâmicas da mente humana” (ROMANELLI, 2015, p.5). Ao mesmo tempo, atualiza a cosmovisão goethiana ao possibilitar que os conceitos sejam elaborados não apenas pelo pensamento abstrato, mas também permeados pelo sentimento.

Baseado nesses princípios, a educação Waldorf acredita que antes de se trabalhar o intelecto infantil, deve-se investir nas forças da fantasia e da imaginação, unindo o conhecimento e a arte, juntamente com o entusiasmo do professor pelo conteúdo desenvolvido na aula.

“O que na ciência aparece como ideia, na arte é imagem” (ROMANELLI, 2014, p.81). A imagem materializa uma unidade em que elementos múltiplos e diversos são adjacentes e se interpenetram. Uma imagem pode ser criada e fazer-se sentir. A ideia do infinito pode ser apreendida através da arte, que a torna tangível. Através da imagem mantém-se uma consciência do infinito: o eterno dentro do finito, o espiritual no interior da matéria, imprimindo a ideia na matéria. O belo, já dizia Goethe, “é o vislumbre sensorial da ideia. Entende-se, então, porque para Steiner a meta da superação da sensorialidade pelo espírito se alcança por meio da arte e da ciência” (idem).

Ainda sobre a imagem, Steiner (2022) alega que, durante o período entre o adormecer e o despertar, existe uma atividade anímico-espiritual que os seres humanos vivenciam que tem de ser levada em consideração. Verifica-se, com a ajuda da pesquisa científica espiritual, que o indivíduo leva para dentro da alma na forma de imagens, conceitos recebidos quando

acordados e que despertaram sentimentos. Em contrapartida, os conceitos meramente abstratos, coisas aprendidas sem imagens, não atuam dentro do ser durante o período do sono - não entram diretamente em sua alma. Assim, a base da educação para Steiner, consiste em reconhecer esse imaginário como efeito duradouro no processo de aprendizagem.

Oportunamente, a Pedagogia Waldorf inclui em seu currículo “astronomia, euritmia, terapia artística, música instrumental e canto coral, tricô e crochê, tear, jardinagem, artesanato, desenho de formas entre outras atividades, como impulsionadoras do fazer, resultante dos processos de volição (querer)” (COSTA *apud* OLIVEIRA, 2019, p. 80).

Os contos, narrativas e mitologias são fundamentais, pois, ao serem narradas pelos professores, a criança forma ativamente imagens em sua alma, e pelo exercício de atividades artísticas, as potencialidades de criação são fortalecidas (ROMANELLI, 2016).

Contudo, não cabe ao professor conceituar contos e lendas. É preciso que ele os narre com entusiasmo, entonação apropriada, senão operará apenas no conteúdo. Esses gêneros narrativos, quando compreendidos pelas crianças, estimulam sentimentos como a dor, a alegria, a surpresa, o que faz com que “a criança sente nos membros o que transfere para seu coração e, por último, à cabeça - do sentir ao querer e ao pensar” (MUTARELLI, 2006, p. 85).

Steiner considerava ser esta a única maneira de inspirar na criança conceitos morais firmes e não vacilantes, apelando ao sentimento e à vontade, jamais explicando o sentido da moral. Para ele, as sabedorias provindas da imaginação, sensibilidade, expressão artística e senso estético, são essenciais dentro desse processo em que o sujeito “vai decifrando a si mesmo, pouco a pouco, em cada experiência, sem que isso signifique que haverá um ‘estar pronto’, mas sim, que haverá sempre um indivíduo mais preciso quanto a leitura de si e do mundo a sua volta” (MARANGON, 2018, p.190).

Isso é possível por meio de um ensino vivo, que atua de acordo com o que a vontade experimenta em seu estado dormente, no elemento rítmico, na cadência, na melodia, na repetição, nas cores, isto é, na atividade em si, sem a intervenção consciente do sentido. “Na maturidade este sentido virá à tona e será então compreendido. É desta forma que se atua sobre o querer e, especialmente, sobre o sentir da criança” (MUTARELLI, 2006, p.92).

Para tanto, torna-se necessária a retomada da experiência dos sentidos, da conexão com o próprio corpo visto que por meio dele, o sensorial e o estético se conectam com o mundo.

1.4 OS DOZE SENTIDOS

De acordo com a Antroposofia, não existem apenas cinco sentidos, mas doze: o sentido do tato, da vida, do movimento, do equilíbrio, do olfato, do paladar, da visão, do calor, da audição, da palavra, do pensar e do Eu. O papel dos sentidos é fundamental no processo de percepção humana, pois, por meio deles, o indivíduo estabelece conexões entre as informações recebidas e aprofunda seu conhecimento do mundo e de si mesmo (autoconhecimento). De acordo com Marasca (2017), “Os sentidos são janelas de comunicação entre o mundo externo e o mundo interno dos indivíduos, modulando a qualidade das atividades do Pensar, Sentir e Querer (MARASCA, 2017, p. 37)”.

Desse modo, eles estão distribuídos em três grupos: o dos sentidos inferiores (cinestésico, equilíbrio, vital ou orgânico e tato); o dos medianos (olfato, paladar, visão e térmico); e, por fim, o dos superiores ou cognitivos (audição, verbal, intelectual, Eu alheio). Os chamados sentidos inferiores são de caráter volitivo, agem sobre a vontade e são responsáveis por proporcionar a percepção e o conhecimento do próprio corpo, estimulando a relação do indivíduo com ele mesmo. Carecem de maior atenção e estímulo nos primeiros sete anos de vida (BACH, 2007).

Os sentidos medianos ou emotivos contribuem para que a percepção e o conhecimento do ambiente e do mundo externo sejam possíveis. Relacionam-se aos sentimentos e desenvolvem-se principalmente no segundo setênio. Os sentidos espirituais ou cognitivos constituem-se de maneira mais sutil e emergem vigorosamente dos 14 aos 21 anos (terceiro setênio). Estes manifestam uma esfera invisível e expõem determinadas qualidades inerentes às coisas e pessoas.

Na linguagem de Steiner, o corpo é o aparato que fornece impressões, graças a ele o mundo exterior pode ser captado e transformado em dados, porém, isso é pouco. A alma, ou o mundo da interioridade humana, colhe as impressões (os dados sensoriais) e as vive em si como sensações, emoções; enquanto o espírito humano elabora esses conteúdos interiorizados e quer transformar o mundo. Nesse encontro do ser humano com suas experiências, há o ensejo para sua autoformação (BACH, 2020, p.8).

Aprender, pois, a utilizar cada um desses sentidos é de suma importância para qualquer ser humano. Segundo Marasca “Aprender com todos os sentidos significa uma diferenciação em 12 variações de relação com o mundo, formando uma base para a saúde física e anímica” (MARASCA, 2017, p.37). Nas palavras de Romanelli (2016, p.182):

A educação dos sentidos abre as portas da percepção sensível que permite entrar em contato com o mundo externo e interno, através das sensações. O ser humano se conscientiza que este é o caminho para aprofundar seu conhecimento do mundo e de si mesmo, por meio de atividades que proporcionam o uso dos sentidos como a aquarela, a escultura, a música, a marcenaria, a euritmia, a arte da fala, o desenho e os diversos trabalhos manuais que auxiliam este desenvolvimento perceptivo.

Dessa maneira, o objetivo de trazer essa experiência de unidade para a educação e o ensino, é permitir ao sujeito da experiência, ao ser aprendiz, a compreensão de si mesmo, da realidade, e aliar a educação cognitiva à educação dos próprios sentimentos, das emoções e dos sentidos, de forma que o indivíduo aprenda a se conhecer, e transformar a sua interioridade a favor de seu aprimoramento (LANZ, 1997).

Segundo Bach (2020, p.12) esse aprimoramento da vida sensível, “favorece a aliança entre essência e existência, inaugurando uma singularidade necessária na evolução individual e social”. Como segue:

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

Assim, dar primazia ao conhecimento do ser humano, segundo a ciência espiritual, é tarefa inquestionável de uma real formação escolar do presente e do futuro, uma vez que:

O homem não é apenas um ser pensante, mas também alguém que sente. Ele é um todo, uma unidade de forças múltiplas intimamente associadas. A obra de arte deve falar a este todo do homem, corresponder a essa rica unidade, a essa multiplicidade que nele existe (GOETHE, 2005 *apud* BACH, 2020, p. 6).

Sendo assim, por intermédio da sensibilidade artística, consegue-se atuar no Eu e no que é espiritual e não apenas físico do ser humano. Nessa perspectiva, “a arte é uma continuidade necessária de um princípio criativo essencial, em que realizaria uma necessidade do espírito, de expressão e criação, um devir divino” (NICOLLETTI, 2017, 49). Como bem coloca Bach (2012):

É o indivíduo quem insere o divino onde este carece na natureza, faz-se criatura criadora; neste poder criador, nesta fonte de forças para manifestar a arte, tanto na contemplatividade como na sua criatividade, é que se expressa o caráter único da espiritualidade humana [...] (BACH JUNIOR, 2012, p.20).

As artes sustentam as emoções das quais se nutre a alma, e retêm a complexidade de significados que é próprio de sua esfera. No ato contemplativo o Eu é tocado por algo sublime e nobre, o potencial anímico se expande, tornando-se um forte estímulo a fortalecer e impulsionar a energia volitiva para os ideais do bem e do belo.

1.5 O EXERCÍCIO DE CONTEMPLAÇÃO

Segundo Steiner, a contemplação é uma atividade que permite acontecer a veneração. Sentir veneração promove a educação do sentir visto que um espetáculo de beleza alcança o indescritível, aumentando o nível de intimidade humana com a própria alma. Nas palavras de Steiner:

Quem reflete e repara, mesmo que só um pouco, no processo que vivencia em sua alma quando se aproxima de qualquer tipo de conhecimento, poderá experimentar em si próprio um caminho saudável para o conhecimento. O ponto de partida está na admiração, na surpresa sobre algo. Essa admiração, essa surpresa da qual tem de começar todo processo cognitivo, pertence justamente àquelas vivências anímicas que temos de considerar como as que trazem nobreza e vida ao que é sóbrio (GA 132. s/ano).

Assim, perguntas feitas após momentos de contemplação, tais como: - O que esse céu azul faz comigo? - O que sinto quando vejo um canteiro de flores? - são importantes, pois, por meio das respostas encontradas, torna-se possível se autoconhecer.

O pensar e o sentir correspondem à dualidade do ser, sendo que “o pensar é uma atividade primordial e universal, enquanto o sentir é individual. Por essa razão, o pensar em Steiner ganha caráter individual em cada homem na relação que estabelece com os sentimentos e as sensações particulares” (MUTARELLI, 2006, p. 71). A esse respeito, OLIVEIRA (2019) em sua tese de doutorado, alega que:

(...) os passos do ensino orientado nas escolas steinerianas são “[...] observar, representar, silenciar, recordar e conceituar [...]”. A observação é o primeiro passo, porque não se deseja apresentar aos alunos conceitos prontos, mas instigá-los à construção de conceitos a partir da experiência. (...) Para que ele se disponha à atividade proposta, o aluno precisa estar atento para o que está diante dos olhos, somente observar, e é por isso que precisa haver silêncio e atenção pela experiência. Depois o professor tira da vista dos alunos o experimento e começa a perguntar o que o aluno sentiu ao ver o que foi demonstrado. Essa é a parte da representação. O aluno vai compartilhar suas emoções frente ao experimento e também descrever qual foi a imagem que foi formada dentro dele a partir do que ele observou. (...) “Silenciar” refere-se a um momento em que se propõe ao aluno que ele represente o

que foi observado por meio de uma atividade artística. Esta atividade instiga que o aluno se envolva com o conteúdo de forma emocional e volitiva. Dessa forma, o aluno realiza algo – e aqui deve haver a ênfase ao verbo realizar, como tornar real – a partir do que aprendeu. Em seguida a esta etapa, o tratamento daquele conteúdo é cessado até o dia seguinte. Entre a aula presente e a do próximo dia haverá uma noite de sono, e este – segundo o que se sustenta na visão antroposófica – terá uma ação sobre a aprendizagem do aluno, auxiliando-o no processo de memória, assimilação e síntese. Depois do auxílio do sono é proposto ao aluno que elabore questões sobre o que assistiu. Estas questões são socializadas em sala de aula e ajudam na construção dos conceitos. Sendo assim, as aulas da Pedagogia Waldorf procuram sustentar um ensino vivo, no qual o aluno é chamado a participar com todo o seu ser (pensante, emotivo e volitivo) (OLIVEIRA, 2019, p. 82).

O processo de contemplação, dessa maneira, torna-se um meio vivo de transformação do sujeito, uma vez que observar, consiste em tomar consciência do assimilado por meio da percepção do objeto e do estado subjetivo do observador. Assim, o sentimento, meio pelo qual o indivíduo estabelece relações com o mundo, aliado à representação das percepções contempladas, se agrega como conteúdo à consciência, gerando ao mesmo tempo conhecimento e autoconhecimento.

1.6 SEGUNDO SETÊNIO

Segundo Steiner (1996), o que atua harmoniosamente sobre o corpo astral não são conceitos abstratos, mas o elemento plástico por meio de imagens. A arte, em suas diversas manifestações, especificamente, no segundo setênio, período do início da alfabetização e do ensino fundamental, desempenha papel decisivo para estimular, nesta fase, o pleno desenvolvimento humano.

O papel do adulto, pais e professores, tem uma grande relevância, pois, por meio deles, ou seja, da autoridade que eles possuem que a criança receberá a imagem do mundo. Assim, “o professor é quem possui a tarefa de atuar de tal modo no meio ambiente da criança que ela possa se tornar, até em seus pensamentos e sensações, uma imitadora do bem, do verdadeiro, do belo” (BACH, 2007, p.45). Isto significa ser para a criança, uma autoridade amada, pois que “para se ter maturidade mental, é preciso primeiro ter adquirido o respeito pelo que os outros já pensaram. Não há pensar sadio que não tenha sido precedido por um senso de verdade baseado no indiscutível respeito à autoridade” (STEINER, 1907, p.43).

Nesse período do desenvolvimento humano, também ocorre a estruturação da imaginação e das funções operatórias, para que posteriormente, a criança desenvolva os conceitos de abstração, reforçando que todo o processo educacional deve ser artístico,

acompanhado de emoção e estética, e girar em torno da realidade, e não da abstração. A esse respeito, dirigindo-se às crianças do segundo setênio (7 a 14 anos), Steiner afirma:

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

Como esclarece Bach Jr (2007, p.46) a respeito da significância da imagem para a Pedagogia Waldorf:

A imagem, embutida na experiência estética pedagógica, preserva a vivacidade da percepção porque possui alto teor de mobilidade e fecundidade, é um amplificador psíquico, enquanto o conteúdo de ensino abstrato é estéril, não tem princípio auto-criativo. Por essas razões, na prática artística do contexto pedagógico Waldorf, a imaginação é trabalhada ativamente na psique dos alunos a partir de experiências e vínculos com o outro, a natureza, a beleza, o mundo e o cosmos, possibilitando vivências de unidade. Essas vivências estimulam, despertam e fortalecem o imaginário do sujeito, e a partir daí as imagens interiores começam a nascer, o ser se autocria por meio de sua ação criadora, e assim se torna verdadeiramente humano (BACH JÚNIOR, 2007, p. 46).

Mediante esse propósito, no segundo setênio, a educação dos sentimentos ou educação estética está presente em todas as disciplinas, de forma a vivificar o ensino. A exploração de imagens na educação estética é um modo de evitar a mecanização do pensar, criando um processo educativo que estimule os seus envolvidos a exercitar contato com a esfera íntima de cada um. Para além da inteligência, portanto, cabe aos futuros educadores, compreenderem a importância de estimular nas crianças sua força volitiva e do coração, já que por meio dessas forças, é possível alcançar a educação e o fortalecimento interior, e por consequência, a própria individualidade (SELG, 2020).

Uma das peculiaridades do segundo setênio, é a crise entre os 9 e 10 anos que toda criança atravessa em sua evolução. “Sua causa procede da circunstância de que, por um lado o pensar, que até então tinha sido imaginativo, recebe o primeiro impacto intelectual e, por outro, uma parte dos processos vitais que até então palpitava na organização sensória, retira-se dela”. Nessa mudança, ao passar a enxergar, perceber e elaborar o mundo mediante a esfera do pensar – isto é, de uma nova forma - a criança, passa a se sentir uma estranha em seu mundo circundante (AEPPLI, 1955, p. 50).

Heydebrand (2005, p.21) elucida que o nono ano traz uma incisão importante na evolução do indivíduo que deve ser observada e considerada com muita atenção na educação e no ensino: constitui a idade na qual a criança realiza, definitivamente, a sua separação do mundo e do ambiente dentro do qual vivera antes num entrosamento natural. Nessa fase, sua autoconsciência é fortalecida, e a vida interior se torna ao mesmo tempo mais íntima e mais autônoma. “Movimentam-se todas as forças da consciência, a criança quer conhecer o mundo e os educadores de um novo lado - onde antes amava ingenuamente, ela quer agora respeitar conscientemente, quer sentir que o seu respeito é justificado”.

Aos 12 anos, da mesma maneira que aos 9 anos, outro marco importante acontece no desenvolvimento humano:

“Nessa idade, a criança penetra, por assim dizer, mais profundamente no seu sistema ósseo do que antes. A criança mais nova se move numa graça quase natural pelo seu sistema muscular que é alimentado pela circulação rítmica do sangue. Agora o adolescente toma posse do seu esqueleto, passando, por assim dizer, do músculo, pelo tendão, ao osso. Seus movimentos perdem o ritmo e a graça e se tornam angulosos e incoerentes. É a “idade da oposição”, em que a criança não sabe o que fazer com seus membros (HEYDEBRAND, 2005, p.29).

Nesta época, especificamente, o pré-adolescente tem o seu psíquico-espiritual ligado mais com a constituição do seu sistema ósseo, levando-o a aproximar-se de tudo o que também esteja sujeito a um sistema de leis mecânicas.

1.7 SÍNTESE DO PRIMEIRO CAPÍTULO

A educação possui um papel primordial na formação de seres humanos autônomos, conscientes de suas potencialidades e da sua responsabilidade social. Trazendo as contribuições da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf para as práticas educacionais, entende-se que a construção do conhecimento é, sobretudo, uma experiência “sentida, antes de ser compreendida” (DUARTE Jr, 1988, p. 33). Duarte Jr (1988) enuncia ainda que para que a aprendizagem seja desenvolvida, passa-se pelas dimensões do sentir e simbolizar para que, posteriormente, se possa compreender. Esse entendimento opõe-se às práticas mecanicistas que se fundamentam em concepções de transmissão de informações e desconsideram a importância da ética e da estética no processo educativo. Como declara Freire (1996):

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu

caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 1996, p.16).

Dentro desse contexto, faz-se importante o desenvolvimento de experiências ligadas à sensibilidade, para que o relacionamento do ser com a natureza, a beleza, o mundo e o cosmos sejam estimulados, enriquecido e aprofundado. O papel do(a) educador(a) é fundamental, na medida em que ele(a) proporcionará o ambiente e as ferramentas adequadas à essas vivências.

A prática artística possibilita a educação do sentir, uma vez que a Arte implica o movimento destes elementos a partir da criação e integração do próprio ser com sua obra, expressando ainda sua própria existência humana. Sobre isso, Steiner combate a educação massificada e valoriza as características individuais. Ele adota o conceito de quatro temperamentos básicos, descritos inicialmente pelo grego Hipócrates (460-377 a.C.), para explicar por que crianças em estágios similares de desenvolvimento reagem a estímulos de formas diferentes. Na sua concepção, a melancólica não consegue fazer uso do próprio corpo, a fleumática tende a permanecer acomodada em seu interior, a sanguínea é cheia de vida e leve e, por fim, a colérica é aquela que tenta se impor em todas as ocasiões que compõem sua vivência.

Nesse processo, o corpo é quem permite a vida no mundo físico, a alma é a portadora dos impulsos anímicos e sentimentos, o espírito é a conexão com o mundo divino-espiritual. Isso significa que a criatura não é apenas um ser corpóreo que desenvolve, a partir dessa corporalidade, certas capacidades mentais transmitidas pela hereditariedade. Ele é um ente que participa de dois mundos: um mundo material e corpóreo e, outro, divino-espiritual.

Conforme essa definição, a alma humana atua como mediadora entre a vivência corpórea e a vivência espiritual. Pressupõe-se, também, que as evoluções corporal e espiritual do indivíduo estão atuando numa potencialidade genética e, dentro dela, numa potencialidade biográfica. A potencialidade biográfica refere-se à manifestação do “eu” na consciência do indivíduo. Em termos mais genéricos fala-se aqui da manifestação da personalidade individual. Do âmbito corporal ascendem os impulsos e paixões que, buscando satisfação, são vivenciados na alma humana. Como mediadora dos dois mundos, essa alma humana está recebendo impulsos que partem do mundo físico, vindos do corpo e do mundo espiritual, através do “eu” para possíveis elaborações. No entanto, a ruptura dentro do pensamento ocidental, da mediação entre corpo e espírito feita pela alma, cortou a possibilidade de reflexão do ser sobre si mesmo – o Conhece-te a ti mesmo.

É nesse sentido de reconexão ser humano-espírito que se dá importância para a educação do sentir através da arte, pois, segundo Steiner, o indivíduo atinge o auge do seu ser por meio da estética, uma vez que ela proporciona momentos de interiorização e encontro do sujeito com ele mesmo, assim como autocentramento e autoestima a partir das próprias produções artísticas produzidas, o que contribui para a construção de habilidades emocionais e o desenvolvimento das potencialidades superiores do Eu.

A Pedagogia Waldorf busca efetivar a mediação da alma humana entre corpo e espírito através do respeito aos ritmos, possibilitando que o ser humano em formação adquira a criatividade pelo desenvolvimento de seu potencial artístico, como um caminho para a consciência moral ampliada.

CAPÍTULO II - O ENSINO BASEADO EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS

A escola Waldorf, recebeu o fundamento espiritual do seu guia pedagógico Rudolf Steiner que, por meio da Antroposofia, deu à escola e a seus professores um mundo de conhecimentos a respeito da evolução humana, no qual todos os detalhes do método e da didática da arte de ensinar foram deduzidos da Antropologia, baseada na ciência espiritual. O que a criança haveria de aprender em cada idade, devia ser determinado apenas pela natureza humana em formação e por suas leis. O que era adequado a cada idade de um indivíduo tinha que ser deduzido da observação direta desse ser. Dessa forma, Heydebrand (2005) esclarece que as explanações relativas ao currículo foram dadas apenas como exemplos para essas considerações, afinal, a criança deveria conhecer tal matéria, nesta ou naquela classe, de acordo com o seu desenvolvimento, cabendo aos professores completar, elaborar e estender tais exemplos de acordo com o seu trabalho prático na escola.

Em sua forma ideal, o plano de ensino deve ser calcado sobre a imagem do ser humano que se encontra em transformação constante, mas como qualquer ideal, ele tem diante de si a plena realidade da vida no qual deve integrar-se. Muitos fatores constituem esta realidade: a individualidade do professor que tem diante de si sua classe, a própria classe com as particularidades de cada aluno, a época histórica e o lugar da Terra em que se encontra a escola, com leis e autoridades escolares próprias. Todos esses fatores afetam o plano de ensino ideal, exigindo modificações e compromissos, de maneira que a tarefa educacional que surge de acordo com a própria natureza do educando, só pode ser executada com um plano de ensino elástico e maleável (HEYDEBRAND, 2005, p.2).

O que a Pedagogia Waldorf pretende com isso, não é ensinar outras matérias que as ensinadas em outras escolas, mas antes, ensiná-las de outra maneira.

(...) é preciso, para dominar a arte da educação, que se conheçam a fundo os membros da entidade humana e sua evolução em detalhes... E 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, 1987, pg.20).

Por essa razão, o currículo Waldorf possui uma série de peculiaridades. A prática artística é considerada como um elemento primordial em todo o ensino. A Eurytmia - nova arte de movimento idealizada por Steiner constitui na escola Waldorf, matéria obrigatória por causa da sua importância pedagógica. O estudo é integrado entre todas as matérias e dado por épocas. Parte-se da concepção de que “o mundo não deve ser apresentado ao aluno como

despedaçado em vários domínios de conhecimentos isolados, mas como um Cosmo harmonioso possuindo uma estrutura admirável” (HEYDEBRAND, 2005, p. 02). Assim, durante uma época histórica, as crianças estudam o mesmo tema no teatro, nos trabalhos manuais, na música, nas linguagens estrangeiras etc.

A esse respeito, Lanz (1979) declara que o ensino nas escolas Waldorf não se limita às salas de aula. O calendário escolar é diverso em experiências extracurriculares, porque adota o conceito de que é essencial os alunos exporem aos responsáveis e aos colegas o conteúdo das aulas, por essa razão, existem muitas apresentações, nas quais o palco é usado para recitar coros, entoar músicas ou encenar dramatizações.

Uma importância levantada por Steiner para com esta prática desde as séries iniciais é a possibilidade de proporcionar, através do hábito de ficar em palco, a desinibição diante de um público mais numeroso. Além disso, é um meio da criança aprender a analisar os outros e a si mesma, e, com esta experiência, “descobrir que só o bom preparo, a ordem e a disciplina, garantem o sucesso de um número” (LANZ, 1979, p.126). Por esse motivo, é uma tradição assistir no fim de determinadas séries, a apresentação de uma peça de teatro clássica ou moderna, idealizada pelos alunos de uma classe. Compreender o valor da cooperação para que tudo funcione perfeitamente, perpassa por esta prática. Naquele momento, não existe o mais e o menos importante - atores, músicos, coreógrafos, figurinistas, cenógrafos, os responsáveis pelos bastidores, enfim, todos, precisam guardar entre si relações de interdependência e complementaridade. Ao professor cabe o papel de orientar os trabalhos. Assim, “Tal atividade em comum para a realização de uma tarefa, tem enorme valor pedagógico, na medida em que toda a tensão desse supremo esforço é seguida do relaxamento da missão cumprida” (LANZ, 1979, p.127).

Outro ponto que merece destaque a respeito desta metodologia de ensino é o fato de o professor reger a mesma turma durante os oito anos do Ensino Fundamental, dos 6 aos 14 anos, o que corresponderia entre a segunda dentição até a puberdade. Essa particularidade revela a importância do professor Waldorf. Como anuncia Marasca: “A relação professor-aluno é a base da Educação Waldorf” (2017, p. 4). Em vista disso, a ele confere a busca da própria autoeducação.

Uma grande fonte de aprendizado para a autoeducação docente é o encontro com os educandos. (...) A fenomenologia da consciência de Steiner é a orientação para autoeducação docente – como dinâmica de autodescoberta e autotransformação – em seu fluxo de intercâmbios vivenciados na realidade cotidiana da sala de aula ou da escola, ou seja, uma interação viva com os fenômenos sociais. (...) A ideia de autoeducação, enfatizada principalmente como elemento central da atividade

docente, implica no papel ativo que o sujeito autoeducante possui no processo de leitura das suas experiências, na dinâmica de descobertas em sua maneira singular de experienciar o mundo externo e interno (BACH, 2020, p.13).

Nessa dinâmica, a natureza rítmica da aprendizagem, proposta pela pedagogia Waldorf, é outro fator de relevância. A questão do ritmo diz respeito a uma “psico-fisiologia do desenvolvimento”, dimensão esta que é fundamental para o trabalho pedagógico voltado à vitalidade da criança. O ritmo é delineado como a organização no tempo, por isso, irá definir todos os procedimentos saudáveis, porque estabelece parte dos processos vitais. “Na cultura pós-moderna, onde imperam orientações multifacetadas, a valorização dos ritmos de vida, significa um elo com as modalidades ancestrais da relação do ser humano com a natureza” (MARASCA, 2017, p.103).

Marcado por uma cadência de vida que privilegia o que é natural e revigorante, o ritmo, considerando o desenvolver rítmico, é experienciado no dia, na semana e ao longo do ano. Os ciclos das estações são reverenciados, festas culturais são organizadas, os ciclos naturais da lembrança /esquecimento, da vigília e do sono são executados. Os momentos de concentração são alternados com os de relaxamento; os de expansão (expirar), com os de introspecção (inspirar); os de ouvir, com os de falar; as atividades mentais (pensar), com os manuais (fazer) e isso ocorre, segundo Bach, “na própria estrutura da aula principal, que é toda organizada em procedimentos que se repetem, formando o pulsar/ritmo coletivo, por meio de sístoles e diástoles anímicas” (2007, p.19). Como reitera Marasca: “Dormir (sono) e acordar (vigília); fazer (atividade) e descanso (pausa); a estrutura da aula, da semana, das festas do ano, (...) ordenam o Sistema Rítmico (Sentir), que tem caráter de mediador, sanador” (2017, p.41).

Acredita-se, assim, que tanto a Natureza quanto o organismo humano são permeados por ritmos e, quanto mais vivemos de acordo com os ritmos naturais, tanto mais saudáveis física e animicamente somos.

Tais critérios pedagógicos assumidos pelos educadores Waldorf, “possuem sua fonte de origem no legado cultural e científico de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) e na filosofia estética de Friedrich Schiller (1759-1805)”. Segundo, Bach (2020, p.3), filósofos que inspiraram Steiner para fundamentar a sua concepção sobre educação.

2.1 GOETHE

De acordo com Bach (2016), “Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) desenvolveu um método de pesquisa da natureza ao abordar o reino vegetal, o fenômeno das cores e climáticos, ao estudar os animais, os ossos, as pedras” (2016, p.58). Esse acontecimento desencadeou no cientista a necessidade de desenvolver uma técnica de observação dos fenômenos que implicava levar em consideração a parte subjetiva do observador.

Em suma, ele salientou as particularidades subjetivas entre o sujeito e o objeto, adicionando revelações qualitativas ao método quantitativo de pesquisa. Para ele, sem a junção desses dois fatores, o saber perduraria de forma unilateral, portanto, instaurou uma nova concepção de fazer científico. Para tanto:

O pré-requisito do diálogo é o desafio que o ser humano possui de aprender a falar a linguagem da natureza, ou seja, a hermenêutica de Goethe, processo de autodescoberta dialógica em longos processos de observação dos fenômenos naturais e de sua busca pela compreensão do fenômeno primordial [das Urphänomen] a partir de longos processos de elaboração e refinamento do seu mundo mental ou de representações. A fenomenologia da natureza pressupõe um sujeito epistemológico engajado prioritariamente na sua autotransformação, para que nesse processo de refinamento e sensibilização de suas próprias representações, o sujeito possa entrar em sintonia com os diversos níveis de manifestação da miríade de fenômenos que vem ao encontro do ser humano. Ser um fenomenólogo da natureza implica em intensificar suas forças cognitivas, estéticas e sua sensibilidade, para a expansão da consciência humana (BACH, 2020, p.12).

Goethe, quando considerado sob o aspecto global, é identificado por suas contribuições poéticas e escritoras, porém, neste trabalho de pesquisa, procurou-se destacar suas obras científicas no âmbito da física (Doutrina das Cores) (BACH, 2020, p.3).

Tanto em seu exercício como cientista, quanto em seu exercício como artista, Goethe pressupunha um processo de autoconstituição de si mesmo, à medida que intensificava suas potencialidades, tanto no domínio de suas forças internas quanto em suas relações exteriores. O seu modo de fazer ciência (...) traduziu-se numa fenomenologia da natureza que exige uma postura participativa do pesquisador, “o aprimoramento disciplinado e autotransformativo do sujeito”(…). Em outras palavras, a fenomenologia de Goethe não se restringe a uma elaboração intelectual da experiência humana, pelo contrário, ela agrega a necessidade de uma elaboração e aprimoramento da vida sensível (BACH, 2020, p.9).

Por essa razão, a fenomenologia goethiana adota a noção de experiência concreta diante de algum fenômeno. Nesse viés, os alunos não imitam um conhecimento, mas tecem o seu próprio entendimento. Essa dinâmica demonstra que o saber, na Pedagogia Waldorf, acontece num ambiente emancipatório, que estimula a curiosidade e a cultura. Desse modo, a Pedagogia Waldorf proporciona um caminho de progresso onde os estudantes irão descobrir suas expressividades (BACH, 2014).

2.2 SCHILLER

Schiller, em “A educação estética do homem: numa série de cartas de 1793”, instigado pelo desencanto oriundo da Revolução Francesa, em relação aos princípios norteadores de sua causa (liberdade, igualdade e fraternidade), institui rumos que precisariam ser tomados por essa Revolução, tendendo a inauguração de uma revolução do espírito. Ao se apoiar nesses referenciais, Moreira (2007, p. 160), esclarece, que Schiller “propõe uma via para a libertação do indivíduo, voltada para uma reunificação entre corpo e mente. Schiller busca a totalidade do homem e reconhece sua natureza dúbia: a racionalidade e a subjetividade”. Isso aconteceria, segundo Nicolletti (2017, p.24) “Através da ideia de uma cognição que pudesse coadunar a percepção sensível (impulso da matéria) ao livre pensar (impulso da forma), e preconizar a ‘disposição estética’ como o estado em que a individualidade pode alcançar sua plenitude”. Dessa forma, as Cartas foram uma tentativa de Schiller de resgatar no ser humano a unidade perdida entre os impulsos do sentimento e os da razão (MOREIRA, 2007). Ainda conforme Moreira:

Schiller relaciona universos de dimensões contrapostas como a razão e a sensibilidade, o universal e o particular, a pessoa e o estado, a alma e o corpo, o infinito e o finito, o uno e o múltiplo, o tempo e a eternidade, a forma e a matéria. Apesar da tensão existente entre opostos, ele acredita numa relação entre as partes criando uma terceira dimensão: o impulso lúdico que permeia a analogia entre razão tida como impulso formal e a sensibilidade tida como impulso sensível (MOREIRA, 2007, p.160).

De acordo com Nunes (2014), para melhor assimilarmos o pensamento de Schiller, é necessário resgatar a definição de educação dos gregos, porque ela está relacionada essencialmente à arte. Tanto Platão como Aristóteles influenciaram o modo como Schiller encara a educação. Por meio dos conceitos platônicos de artifício, visão e belo, assim como o conceito de catarse de Aristóteles, foi possível para Schiller juntá-los à tragédia.

Para o filósofo alemão, a arte tem a aptidão de abranger e balancear os impulsos sensíveis e formais. Nessa visão, o homem poderá gozar de sua liberdade, ser um cidadão embasado na moral para que possa se tornar absoluto. Foi por intermédio da arte, da estética, que o pensador criou o equilíbrio entre os impulsos opostos, delineando e apresentando o impulso lúdico (NUNES, 2014).

Ao primeiro impulso Schiller chamou impulso sensível; isto é, o impulso que impele o homem a abrir-se a conteúdos empíricos. Este impulso é a natureza sensível do ser humano e parte da sua existência física. Além disso, é também o impulso que situa o homem dentro dos

limites do tempo e finitude, dando-lhe uma existência física que se limita em tempo, forma e matéria. O impulso sensível é a sensação (NUNES, 2014). O impulso formal é a representação da mente e dos pensamentos, sendo a manifestação da racionalidade com aptidões de imutabilidade, por não pertencer ao tempo. Ele pede por unidade e permanência e busca conteúdo e sensibilidade para não reter a característica da dureza (MOREIRA, 2007, p. 162 *apud* NUNES, 2014).

Ao abordar a questão da natureza humana, Schiller (2002) acredita ser possível ir além de seu estado natural, da sua realidade física para um estado moral. Para tanto, se faz necessária a educação de indivíduos que perpassa pela estética, pela contemplação do belo.

Para Schiller (2002), a estética se encontra nos objetos e na natureza, quando se concebe o Belo como abstrato e sua compreensão como incorpórea. Isso significa que a reflexão do Belo, somente pelo sentimento, não é capaz de assimilar a definição e a reflexão do Belo. Da mesma forma, somente pelo entendimento, não é possível obter o conceito de Beleza. Assim, no estado físico, o homem capta o mundo de maneira passiva e no estado estético, ele o contempla, sua personalidade se desloca, e o mundo surge diante de si. A contemplação, numa espécie de reflexão, abre caminho de uma realidade comum a uma realidade estética, uma passagem dos meros sentimentos vitais a sentimentos de beleza (VEIGA, 1994, p.154).

Segundo Schiller, é a arte que pode ser o caminho para a humanidade, é ela que possui leis eternas e modelos imortais que não pertencem a um tempo certo e definitivo: “As leis da arte não são fundadas em formas mutáveis de um gosto de época contingente e amiúde totalmente degenerado, mas no que há de necessário e eterno na natureza humana, nas leis originárias do espírito” (SCHILLER, 2002, p.149).

Acredita-se, assim, que a razão aliada à sensibilidade seria o ideal para a transformação de uma sociedade, pois como reitera Nunes (2014, p.162), “o sentimento educado para a beleza refina os hábitos e recupera o homem da barbárie e da selvageria, que são atitudes inerentes à natureza humana”. A partir daí, inicia-se o caminho da educação estética - a arte capaz de figurar a beleza ideal - o elo perfeito entre a verdade e o bem, como o meio de alcançar os ideais de liberdade.

2.3 O QUE É ARTE?

Essa pergunta tem respostas distintas conforme a cultura, a época e o lugar em que se vive ou viveu. O ser humano sempre teve uma necessidade estética e anímica de expressar-se, de criar. A palavra estética vem do termo grego *aisthesis*, “indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. [...] Em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente” (DUARTE Jr, 1988, p.13 *apud* BACH e MARIN, 2012, p.19). Experimentar, por sua vez, requer sensorialidade - sentidos, indicando que a arte é algo ligado aos nossos sentidos físicos, os quais para a Antroposofia são doze. Isto leva a compreensão de que só é possível gozar da arte e da experiência estética, a partir do instante em que, como pessoas, temos a possibilidade de reunir vários sentidos para assim construirmos um mundo perceptório e sensível.

Desse modo, a arte é a forma que o ser humano tem de expressar, através de seus sentidos, algo suprassensível, ou seja, de expressar e encarnar sensorialmente algo essencial na obra de arte: o espírito. Nas palavras de Steiner (2008, p.32):

Se soubermos levar corretamente o artístico para a criança, iremos constatar que, apesar de toda sua inabilidade na atividade plástica, a criança pequena, como um artista plástico infantil, como um pintor-criança, sente que o ser humano mais profundo não termina na ponta dos dedos, no limite da pele, mas flui para fora, para o mundo.

Dessa forma, Rudolf Steiner denomina arte, a capacidade de compreender uma criança em sua essência e desenvolver nela, aquilo que ainda não é visível - o que vem a ser - não o que se imagina, mas aquilo que ali já existe como potencial (ZIMMERMANN, 2002).

De acordo com Zimmermann (2002), isso pode tornar-se frutífero se eu não projetar a minha imagem sobre o outro, e, ao invés disso, tentar compreendê-lo a partir dele e do que nele é passível de desenvolvimento. Nas palavras de Zimmermann (2002, p.14): “Quando eu buscar os encontros de tal maneira, que significa, ao mesmo tempo, abdicar do poder, retirar-se pessoalmente, incentivar a força própria no outro e, através disso, trazê-lo a revelação”.

Assim, seja na literatura, no teatro, na pintura, na dança, esta seria mais uma missão sagrada da arte - a de revelar o humano para o ser, e através do próprio humano veiculado pela arte, vir a se conhecer e saber do feio, do belo, do sagrado, do gracioso, do verdadeiro, do eterno.

2.4. O ÂMBITO DO CORAÇÃO

A globalização faz parte do mundo moderno, comunica-se além do tempo e do espaço por meio dos aparelhos tecnológicos e de informação, no entanto, em preferência ao que transcorre na tela do celular ou computador, muitas vezes, não somos capazes de nos comunicar com a pessoa que está ao nosso lado. De acordo com Zimmermann (2002, p.8), isto significa que temos na atualidade “um déficit cultural na comunicação pela fala. (...) A conversa cada vez mais, é substituída pelo meio técnico”.

Estamos, por assim dizer, “na cabeça, (...) falta o meio - a esfera que tem relação com aquilo com o que nos comunicamos com as outras pessoas: o âmbito do coração” (ZIMMERMANN, 2002, p.9). Essa tendência de apagar o âmbito do meio traz como consequência, também a tendência de agir sem pensar, gerando comportamentos impulsivos, a vontade não controlada e, inclusive a violência.

O coração é aquele que “une o de cima (a cabeça), com o de baixo (o movimento), é quem conduz o pensar ao agir, o que pode conduzir a uma ação significativa e a um pensar espiritual, onde a cabeça e movimento, pensar e agir, estão numa inter-relação saudável” (ZIMMERMANN, 2002, p.5).

De modo algum pretende-se eliminar a importância e o uso da tecnologia em nossa contemporaneidade. Buscamos apenas refletir sobre as consequências bem determinadas que surgiram através dela e como isso pode ser compensado. Para Zimmermann (2002), a arte oferece uma possibilidade significativa.

2.4.1 Educar através da arte

De acordo com Zimmermann (2002, p.8) “A arte trata da transformação estrutural do mundo sensorial. (...) Eu preciso poder me identificar completamente com a percepção sensorial concreta, para então poder me expressar estruturalmente nesse meio”.

Para tanto é preciso se ter uma concepção real do outro e do meio, caso contrário, isto não será possível, visto que a deficiência da percepção é a base de todo problema social na atualidade: - “Quando eu não percebo o outro, eu também não me comporto bem socialmente” (ZIMMERMANN, 2002, p.7). Portanto, é urgente um ensino que se volte para o desenvolvimento da competência social, para a capacidade da conversa, para a verdadeira percepção do outro. Uma educação que se apoie na vivência pelos sentidos: “dos membros ao centro - atividade significativa dos membros corpóreos; da cabeça ao centro - atividade de

aprender perpassada pelo sangue e por interesse motivado” (ZIMMERMANN, 2002, p.9). E um meio educacional para obter essas capacidades é, em especial, a educação através da arte.

2.5 EM CADA ARTE, UM ELEMENTO, UMA FUNÇÃO

Lanz (1979, p. 128) declara que para Steiner as atividades artesanais em suas especificidades particulares têm a finalidade de proporcionar ao aluno “o autêntico contato com o mundo real”. Por esse motivo, as obras produzidas, “nunca devem ser apenas decorativas e bonitinhas, mas antes, integrar-se pela forma e pela funcionalidade no mundo real. (...) Fiando, tecendo, modelando, fazendo trabalhos gráficos ou de ourivesaria”, porque o aluno interage com a matéria e a modifica. O resultado desse aprendizado é noção do trabalho alheio e a consideração pelo trabalho manual, o que o faz apreciar o que é bem-feito e belo.

O impulso artístico sugerido por Steiner por meio da eurtmia, pintura, música, contos etc., visa, possibilitar ao aprendiz, o contato e o encontro com a sua própria interioridade. Ao buscar o artefato artístico específico de cada arte, o Ser se vê deparado com uma infinidade de fenômenos, bem como conhece suas formas de expressão, podendo se manifestar mediante estes elementos como equilíbrio, movimento, cor, som, forma, ritmo, algo particular, saído inteiramente da sua essência. Nesse fazer artístico é possível trabalhar os próprios limites, entrar em contato com os sentimentos despertados por cada arte e, com isso, conhecer, afirmar e valorizar a própria individualidade. Isso acontece porque, segundo Almeida (2006), nos elementos da arte, atuam as mesmas forças formativas que no organismo humano, e é por isso que se pode operar e intervir no ser a partir desses elementos. Dessa forma, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, o próprio indivíduo se configura.

Segundo Steiner (2016, p. 34) tudo o que de artístico se apresenta ao ser humano, divide-se em duas correntes: a plástico- pictórica e a poético-musical. Estes dois campos artísticos de conhecimento, embora distintos polarmente entre si, podem encontrar-se muito bem numa unidade superior, quando, os elementos musical e visual, podem tornar-se uma unidade. Para Steiner (2016, p.34), ser educado no campo das ideias, como no plástico-pictórica, é atuar em conformidade com a natureza humana, pelo fato de que, assim, “se faz nascer o todo a partir de unilateralidades”. Desenvolver o elemento ideativo e o aspecto mortal contido nos conceitos, e, ao mesmo tempo abordar a natureza humana com o elemento plástico-pictórico, é vivificar por meio da fantasia, o vivo existente no morto, e então produzir

a unidade. Assim, enquanto “no plástico-pictórico contemplamos a beleza, vivenciamo-la; no musical, nos tornamos, nós mesmos, beleza” (STEINER, 2016, p. 42).

2.5.1 Pintura

Rudolf Steiner utilizou muitos elementos da metodologia pedagógica de Goethe em relação ao estudo das cores. Pela pintura, esclarece Heydebrand (2005, p. 8), “a criança entra no mundo das forças plasmadoras, desenvolve o senso das cores pela vivência das cores puras, em suas consonâncias e dissonâncias, e pela experiência da forma como efeito das cores”. Nos estudos de Romanelli (2016), o objetivo é que as crianças, pertencentes ao primeiro e segundo anos, experimentem primeiramente a cor e depois a forma, porque as cores propiciam vivências emocionais, sobretudo quando são utilizadas aquarelas. Por isso, “antes de dominar a técnica, investe-se na vivência do sentimento causado pelas cores” (ROMANELLI, 2013, p.6).

Contemplar a natureza enquanto realiza as técnicas artísticas é um estímulo em razão da diversidade cromática existente no ambiente natural. É importante salientar que a partir do segundo ano, introduz-se a miscelânea das cores. No terceiro ano, como a criança já possui a compreensão sobre a criação do mundo e da vida dos seres, as cores têm o papel de exemplificar esse cenário. No quarto e quinto ano, há uma intencionalidade em seu uso e, no sexto, a perspectiva da cor é empregada. Outro aspecto que merece relevância é o fato de que nesta abordagem, os contornos e formas surgem a partir da observação do ambiente e não existem figuras preestabelecidas antes da pintura iniciar. “A necessidade de trabalhar com a cor e as dificuldades que o material apresenta - aquarela e papel - molhado permitem que este aprendizado ocorra de forma gradativa, dentro desse tempo individual” (ROMANELLI, 2010, p.9).

É válido postular que no sexto ano, quando a perspectiva de cor é utilizada, a criança se torna mais consciente do seu processo artístico, dessa maneira, sua visão está apta para apreciar o mundo exterior, o que confere autoria e personalidade para sua obra. A concepção de perspectiva, perto e longe, de forma, vai sobressaindo à medida que ela consegue manusear os tons e as nuances de uma cor.

Na sequência de exercícios do sexto ano, pode-se notar que o uso das técnicas já se torna mais seguro, resultando num produto final bem mais elaborado com forma mais definida. Olhando para as outras atividades que os alunos vêm exercitando com outras artes e

conteúdos além da pintura, como o bordado em ponto cruz, o desenho a carvão, a aprendizagem da geometria, pode-se vislumbrar como estas influenciam no olhar da criança que observa o mundo para depois expressá-lo através do pincel.

No sétimo ano, a cor cinza proporciona que os jovens saibam como ocorrem as sombras. Nessa passagem de amadurecimento, o mundo real não é apenas feito de luz. Também é preciso notabilizar que as crianças devem chegar ao cinza e ao preto por meio das misturas das cores que lhe são cedidas, essas combinações podem ir mais para o azul ou o vermelho, dessa maneira, a produção artística é individual.

Segundo os estudos de Romanelli (2010), este Eu individual vai se sobressaindo e sendo ilustrado em cada obra. As cores selecionadas são muito significativas, sua gradação oportuniza conhecer o indivíduo, o lugar onde vive e sua cultura. Ademais, trabalhar com cores possibilita ao professor identificar as fases emocionais pelas quais os alunos estão atravessando.

Como declara Romanelli (2013, p.13): “A arte permite a aquisição de um conhecimento em ação, através do exercício da vontade que se auto-educa nesta atuação. Este é um conhecimento que desvela o homem em sua atitude prática diante da vida e na sua unidade”. Quando a sensibilidade e a razão estão associadas no processo de ensino, o benefício, além de intelectual, é o desenvolvimento da intuição e dos sentimentos.

A arte da pintura estende seu efeito vivificante sobre os sentidos medianos, efeito que beneficia tanto o artista ativo que maneja as cores, como espectador que contempla a obra. De acordo com Aeppli:

Os setores que correspondem cada sentido convertem-se em processos vitais, de modo que já não existem justapostos em nítida separação, como a rigidez de antes, mas que se interpenetram: O pintor ou aquele que aprecia a pintura, não só contempla a cor vermelha, o azul ou violeta, mas em realidade, saboreia a cor. Do mesmo modo, ele cheira o matiz da cor, não com o nariz, mas com aquilo que no ato olfativo, tem lugar na região anímica do organismo (AEPPLI, 1955, p. 64).

No que se refere ao plástico pictórico, o mais aconselhável é introduzir a criança o mais cedo no mundo das cores, conforme explica Steiner, a partir dos ensinamentos de Goethe:

Goethe, sempre permeia cada cor com uma nuance de sentimento. Assim ele enfatiza o provocativo no vermelho relevando não apenas o que o olho vê mas o que a alma sente em relação ao vermelho. De igual maneira ele enfatiza a tranquilidade que a alma sente junto ao azul (...) pode-se introduzir a criança no mundo das cores de um modo tal que as nuances de sentimento do mundo das cores se ressaltem (...)

quando se trabalha assim, (...) obtem-se uma viva relação com a cor (STEINER, 2016, p.36).

Sob um outro ponto de vista, ainda, Steiner *apud* Aeppli (1955) descreve sobre a relação que existe entre o sentido visual e o gustativo:

O processo visual que começa atrás da estrutura do olho, tem um parentesco interno com o paladar, de maneira que podemos classificar a visão como um paladar metamorfoseado. Ao contemplar o céu azul, o entardecer, o arco-íris de sete cores, saboreamos, de maneira sublime, as cores que não são privativas de nenhum objeto natural. Essas cores nos nutrem de maneira sumamente delicada e, graças a elas, experimentamos uma vitalização, inclusive, dos nossos órgãos físicos.

O processo gustativo sublima-se no processo visual e condensa-se no processo vital elementar, a digestão. O sabor que nos proporciona a contemplação do arco-íris, é um sabor em sentido literal da palavra. Ele não se encerra na região da alma, mas nosso organismo corpóreo participa dele e o dirige. Sem dúvida, esses efeitos reconstituíntes só podem ser registrados se a contemplação não se limita unicamente ao âmbito material. O efeito moral que emana das cores deve ser experimentado interiormente sempre de novo (AEPPLI, 1955, p.65).

Sobre o efeito sensório moral das cores, Romanelli (2014, p.80) esclarece que de acordo com Goethe, as cores impressionam o olho e a alma, sendo que cores distintas proporcionam estados de ânimo específicos. Por esse motivo, é preciso se deixar envolver por uma única cor, como por exemplo, estar a olhar através de um vidro colorido. Nesses casos em que se consegue identificar com a cor, ela coloca olho e espírito em uníssono consigo mesmo. Ou seja, a cor harmoniza o olho e o espírito em um mesmo sentimento inspirado por ela.

Após essas vivências, no caso das crianças, é possível pelo ritmo diário das atividades escolares, fazê-las voltarem totalmente a si mesmas. A resistência humana atual é pobre em atividades físicas nas quais as pessoas se envolvem de corpo e alma. A atividade artística traz de volta esta característica. Alimentando o sentimento através do impulso lúdico, é possível dar vazão aos sentimentos através das cores, como por exemplo, desenhando ou pintando na cor vermelha quando se quer vivenciar a raiva, utilizando a doutrina das cores de Goethe, na qual o autor desenvolveu a ideia das imagens ofuscantes, que consiste em fixar o olhar numa cor viva como vermelho utilizado pela pessoa que está com raiva e, em seguida, olhar para uma superfície branca vendo nela refletida a cor verde que é oposta complementar (STEINER,1995).

Para tanto, é imprescindível que o educador Waldorf, para o melhor desenvolvimento integral dos jovens, tenha domínio do conteúdo a ser tratado, adquirindo as habilidades e o

conhecimento dos procedimentos artísticos que compõem essa metodologia de ensino (ROMANELLI, 2016).

2.5.2 A Música e a Eúritmia

Na pedagogia Waldorf, é atribuído grande êxito à música instrumental e ao canto. Desde o primeiro ano escolar, todos os alunos aprendem a tocar flauta doce, “e fazer música pertence ao ensino de todas as matérias com toda a naturalidade. A escola possui orquestra e Corais de acordo com as capacidades de cada um” (LANZ, 1979, p.122).

Considera-se que a vida dos sentimentos se aperfeiçoa ao cultivar o sentido do Belo e ao despertar a sensibilidade artística. Sob esse prisma, o elemento musical é aquele que comunicará ao corpo etérico aquele ritmo que o capacitará a sentir o ritmo oculto em todas as coisas. Por isso, “Muito faltará ao aprendiz, em toda sua vida futura, se lhe for privado nessa época, o cultivo tão benéfico de sua sensibilidade musical. Se esse sentido lhe faltasse completamente, certos aspectos do universo lhe ficariam totalmente ocultos” (STEINER, 1907, p.40).

Para Steiner (2022), por meio do ensino da música, as crianças têm principalmente uma vivência interna. O desabrochar desse ‘instrumento sensorial interior’, permite o encontro com a verdadeira natureza do ser (STEINER, 2004). Isso não quer dizer que as outras artes devam ser negligenciadas. Desde que o educador tenha um sentido correto a respeito do que seja despertar para a sensibilidade, muito pode ser feito. A alegria de viver, o amor pela existência, a força para o labor, tudo isso nasce do sentido estético e artístico. “Quanto esse sentido enobrece e embeleza as relações entre os homens! O sentimento moral criado nesses anos pelas imagens da vida e pelas autoridades exemplares, adquire sua segurança quando, pelo sentido estético, o bom é percebido como belo, o mal como feio” (STEINER, 1995, p.41).

A eúritmia, matéria obrigatória em todas as escolas Waldorf, trata-se, segundo Lanz (1979, p.122), de uma “arte de movimento através da qual, se tornam visíveis por meio de movimentos do corpo, os conteúdos espirituais inerentes à palavra e a música.” Importante esclarecer que “(...) Não é dança expressiva, pois não é a personalidade do executante que dita os movimentos, mas os referidos conteúdos espirituais da língua e da música” (LANZ, 1979, p.122).

Esta autêntica arte, utilizada tanto como matéria pedagógica, quanto recurso terapêutico ou simples atividade artística atua diretamente sobre os corpos superiores do indivíduo, pois, embora seja uma atividade corpórea, seu conteúdo é anímico e espiritual, sendo um excelente antídoto contra muitas das influências destrutivas da nossa civilização. Consiste em movimentos não arbitrários nem subjetivos que acompanham a recitação de uma obra poética ou musical. Como esclarece Steiner:

Nós dividimos os exercícios físicos de tal forma que alternamos entre ginástica meramente corporal e o que chamamos de euritmia. O que chamamos de euritmia é, da perspectiva pedagógica, algo que podemos chamar de “ginástica plena da Alma”. A euritmia é adicionada a ginástica fisiológica normal. A ginástica fisiológica a qual me refiro, significando ginástica da forma que é normalmente feita hoje, parte mais ou menos do estudo do corpo humano, mesmo quando as pessoas se negam. Em geral, mesmo em relação à ginástica plena de alma, estamos, de fato, apenas preocupados com o fisiológico ou, no máximo, com os aspectos psicológicos, já que a Ciência moderna não dá nenhuma razão para se pensar em nada mais. A Euritmia difere disso, uma vez que cada movimento feito pela criança está pleno de alma. Cada movimento não é simplesmente um movimento físico; é, ao mesmo tempo, uma expressão da alma, da mesma forma que a palavra falada é uma expressão da alma (STEINER, 2022, p.79).

A euritmia foi desenvolvida na Alemanha, a partir de 1912, para ser utilizada em peças de teatro como um recurso para tornar visível o invisível, particularmente, para as apresentações do poema alemão “Fausto de Goethe”, enredo em que apareciam espíritos.

Dessa forma, ela surgiu como uma forma artística de movimento e expressão da alma e do espírito, como um meio de manifestação das forças formadoras e criadoras. Para esse propósito, utiliza um acervo de gestos baseados nos fonemas do alfabeto eurítmico, que se transformam em muitas possibilidades de movimentos e de expressão para exteriorizar e tornar visível, de maneira organizada e artística, o que são os sentimentos.

2.5.3 Contos de Fadas

Os contos de fadas para a Pedagogia Waldorf desempenham um papel muito importante na educação das crianças de 6, 7, 8 anos de idade. Todavia, declara Lanz (1979, p.102) apenas o autêntico conto popular, como os contos dos Irmãos Grimm, tem seu valor, haja vista o “conteúdo imensamente sábio que transmite, numa forma imaginativa, verdades e realidades de ordem espiritual cujo objetivo é a evolução espiritual da humanidade e do indivíduo”.

Por esta razão, os contos de fadas devem ser entendidos como descrições, sobre forma de imagens, de profundas verdades. Como ilustra Lanz (1979):

A quem neles penetra abre-se um mundo tão rico e misterioso como aquele dos sonhos, e na realidade, há uma afinidade entre a consciência de sonho e a mentalidade com que foram criados os contos de fada. Estes provem de uma velha sabedoria popular e não foram inventados e muito menos redigidos com o intuito de divertir crianças. São restos de uma velha mentalidade popular vazada em imagens e não em conceitos. Daí a sua atração para as crianças que se acham na aludida idade no estado anímico semelhante. Encontramos nas grandiosas imagens dos contos, os grandes princípios diretores da evolução humana. O estado original de harmonia e perfeição (o reino); a queda (a madrasta, as andanças pela Floresta); a perda da harmonia original (o mundo das Pedras, os Sofrimentos); as tentações (dragões fadas más); o despertar da inteligência (anões que auxiliam outros seres elementares); a alma que luta (a princesa vestida de travas ou príncipe que passa por dificuldades); a redenção final, isto é a purificação como volta a um estado de Harmonia (o casamento feliz, da princesa com o príncipe) etc. Em seus mínimos detalhes, os autênticos contos de fada revelam essa origem oculta que continha, para gerações remotas, toda a moralidade de que precisavam, além de satisfazerem sua "curiosidade histórica" (LANZ, 1979, p.103).

Os Contos são por esse motivo um alimento permanente para as crianças numa determinada idade, pois mostram em suas imagens, as tendências e anseios que inconscientemente desenham-se na alma infantil, gravando em seu subconsciente, ideais e anseios que, mais tarde, transformam-se naturalmente nos ideais e aspirações da vida. Há uma afinidade profunda entre o mundo dos contos e a alma infantil. Devido a essa correspondência com estados e acontecimentos de uma humanidade primitiva, os contos de fada constituem como que um primeiro ensino de História, ensino mais verdadeiro do que muitas pesquisas arqueológicas, porque conduz diretamente ao estado mental do homem pré-histórico em vez de penosamente tirar conclusões baseadas em achados exteriores, como ruínas, resto de cerâmica, desenhos, etc. (LANZ, 1979, p. 103).

Sobre a crueldade dos contos de fada, Lanz (1979), faz uma observação, alegando que antes de tudo, os contos de fada devem ser contados de viva voz, nunca lidos e muito menos transmitidos por intermédio de discos. A pessoa que os conta, está em contato direto com os pequenos ouvintes, sentindo imediatamente as suas reações. Cabe a ela dosar os matizes do seu conto, para que os trechos cruéis sejam tocados apenas com a ênfase necessária para surtir o necessário efeito benéfico, ou seja, tudo é uma questão de tato e de sensibilidade.

2.6 SÍNTESE DO SEGUNDO CAPÍTULO

A Pedagogia Waldorf que concebe o ser humano trimembrado em corpo, alma e espírito, se vale da arte como principal instrumento educativo para o desenvolvimento humano, sobretudo em crianças entre sete e quatorze anos, por meio da vivência e da prática. A necessidade de uma formação estética do homem e a aquisição de conhecimento pela arte, são pressupostos que fazem dessa prática uma rede de educação independente, que cresce cada vez mais de forma global.

O período de 7 a 14 anos, demanda a estruturação da imaginação e das funções operatórias para que a criança desenvolva os conceitos de abstração posteriormente. A aprendizagem mediada por uma linguagem imagética é um propício terreno para a formação da individualidade humana. Experiências estéticas através de poesias, música, pinturas, fábulas, histórias, dentre outras, como também exercícios realizados através dos quatro elementos (água, ar, fogo e terra) possibilitam a ampliação do universo psíquico da criança, dinamizando sua dimensão criativa, afetiva e espiritual.

“Como metodologia para o cultivo e desenvolvimento do amor (admiração e veneração) e como técnica de ensinar a amar” (BACH, 2008, p. 4), o objetivo de tudo isso é permitir ao sujeito da experiência, a compreensão de si mesmo, da realidade, dos próprios sentimentos e das emoções, a fim de que ele se encante pela vida, aprenda a se expressar e estar no mundo de forma integrada em seu pensar, sentir e querer.

Ressalta-se, portanto, o preparo do professor, a necessidade do mediador da aprendizagem possuir em si o conhecimento necessário e essas dimensões afloradas.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos desse trabalho, o presente estudo constitui-se, inicialmente, de uma revisão de literatura para fundamentação teórico-bibliográfica referente à problematização central e norteadora da pesquisa: “Como as atividades artísticas da Pedagogia Waldorf podem colaborar para a educação e desenvolvimento do sentir em crianças do segundo setênio?” Nesse sentido, buscou-se compreender a importância das atividades artísticas no desenvolvimento do sentir em crianças do segundo setênio, de modo a analisar como se realiza a prática artística no ensino fundamental I da Pedagogia Waldorf, e investigar como a participação em tais atividades pode impactar na formação humana.

Para responder a essas questões, adotou-se uma pesquisa bibliográfica no propósito de realizar uma imersão no fundamento teórico. Com base nesse estudo teórico, foi efetivada a pesquisa empírica através da coleta de dados, a partir de entrevistas semiestruturadas com professores(as) do ensino fundamental I de escolas Waldorf, localizadas em diferentes regiões do Brasil. As entrevistas semiestruturadas tiveram como fio condutor perguntas ligadas ao campo teórico desta pesquisa, configurando-se em indagações específicas com o propósito de estimular as narrativas dos(as) professores(as) sobre sua prática pedagógica no âmbito da educação do sentir por meio da arte. Para a interpretação dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo como ferramenta, uma vez que, os procedimentos inerentes a essa técnica de abordar um texto, permitem e auxiliam na organização do material transcrito. Desse modo, por intermédio das técnicas de organização da Análise de Conteúdo é que a abordagem fenomenológica foi construída. Refere-se, portanto, a uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Para o referencial teórico assumiu-se a ótica fenomenológica, por se tratar de um estudo da subjetividade humana nas complexas inter-relações entre diferentes fenômenos.

Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 22), "A fenomenologia é uma filosofia e um método para compreender os fenômenos. É uma explicação do que aparece na consciência, do que é dado e do que é visível." A pesquisa empírica teve abordagem qualitativa com apoio da fenomenologia, isso porque direciona a pesquisa humana para métodos qualitativos, longe da visão positivista e apenas materialista. Para Bach Júnior (2012), a fenomenologia defende a compreensão dos aspectos subjetivos e alcance da consciência do indivíduo: percepção, processo de consciência e seu contexto sociocultural.

A abordagem fenomenológica foi escolhida, pois se propõe a estabelecer certo grau de certeza e liberdade diante de afirmações e hipóteses, tentando compreender fenômenos e dados. Buscamos uma visão crítica e qualitativa do conhecimento, respeitamos a compreensão do indivíduo sobre a realidade na interpretação e enfrentamos ativamente a subjetividade, com uma atitude ideal e subjetiva diante das questões humanas e sociais (MORAES e GALIAZZI, 2016).

Assim, aplicamos a fenomenologia como um método de estudo importante, rigoroso e sistemático que pode ser aplicado às características humanas. "[...] a pesquisa exige outro conjunto de metodologias que levem em conta que o ser humano não é um ser vivo passivo, mas que interpreta constantemente o mundo em que vive" (MOREIRA, 2007, p. 60). Ante tal enfoque, cabe ao pesquisador, em sua jornada, "interpretar o mundo real a partir das perspectivas subjetivas dos próprios sujeitos sob estudo. É preciso que o pesquisador, de forma cuidadosa, tente sentir dentro de si mesmo a experiência do sujeito" (MOREIRA, 2007, p. 50).

Perante essa ótica, André (2005, p. 25) nos diz que, a perspectiva fenomenológica é necessária porque auxilia o pesquisador a compreender o fenômeno considerando a subjetividade, interação e interferência do sujeito quando em contato com a subjetividade do sujeito. O que temos é uma busca constante da compreensão do sujeito, uma busca por expressar essa visão pessoal do sujeito, de forma que ele se veja à luz de sua experiência no mundo ao seu redor.

Trilhando por essa perspectiva, Gil (2008, p.14) nos indica que "O objeto de conhecimento da fenomenologia não é nem o sujeito nem o mundo, mas o mundo vivido pelo sujeito". Neste contexto, surgem discursos temáticos, tendo em conta a dinâmica das relações sociais e a desafiante complexidade do mundo em que vivemos, novos conceitos, novas relações, realidades, pretendemos descobrir novas formas de compreender. Dessa maneira, a fenomenologia caracteriza-se pela sua flexibilidade ímpar e pela capacidade de superar a dicotomia reintegrando o mundo da ciência ao mundo da vida, tornando-a ainda mais relevante para a investigação no contexto escolar.

Os estudos fenomenológicos caracterizam-se por semelhanças entre as estratégias de coleta de dados e apresentação dos resultados, sendo que a estratégia mais utilizada geralmente é a entrevista oral aberta e de baixa adesão. Segundo Moreira (2007, p. 122) "Não se deve confundir quantidade com qualidade. Os pesquisadores precisam aprender a trabalhar profundamente com um pequeno número de participantes da pesquisa." Portanto, nosso objetivo é obter relatos de experiências importantes de cada participante, ora para orientá-lo,

ora para liberá-los em sua história para que o fenômeno das observações do pesquisador possa se expressar com mais naturalidade.

Em tese, esse tipo de entrevista responde a uma série de perguntas abertas que são feitas verbalmente em uma determinada ordem, mas o entrevistador tem flexibilidade e autonomia para coordenar e acrescentar perguntas que irão clarear as coisas (LAVILLE e DIONNE, 1999). Desse modo, o objetivo desse instrumento é recolher dados descritivos na linguagem própria do participante, favorecendo assim que o pesquisador desenvolva, mesmo que de modo intuitivo, uma ideia sobre como os participantes reagem aos diferentes aspectos do mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

3.1 O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

As fontes de dados coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, aconteceram por meio da plataforma de conferência on-line Google Meet, objetivando criar um material empírico capaz de direcionar a discussão da pesquisa, além das transcrições e análises filtrarem as informações para alimentar o enfoque teórico. As entrevistas aconteceram de forma síncrona e individual e tiveram uma duração média de 50 a 60 minutos, muito embora tivesse ficado disponibilizado uma margem maior de tempo, caso surgisse a necessidade de compreender melhor e/ou aprofundar os dados coletados. Para tanto, foi utilizado um roteiro com a apresentação da pesquisadora, os objetivos do projeto, e as perguntas para a entrevista semiestruturada.

De acordo com Bach Júnior (2012, p. 231), as entrevistas semiestruturadas colaboram com este trabalho por seguirem um roteiro pré-estabelecido, flexível e aberto às adaptações frente a cada situação e a cada entrevistado. Isso possibilita ajustes e complementações à medida que percepções, compreensões e exemplos dos participantes a respeito da sua prática pedagógica, dentro da abordagem Waldorf, são levantadas. “Desse material concebido por meio dos relatos pormenorizados de cada entrevistado, forma-se o corpus de análise da pesquisa”.

Por ser uma pesquisa empírica, as questões gerativas de natureza narrativa e descritiva foram exploradas de forma intencional, sendo controladas pela teoria e pelos métodos de investigação e interpretação, com foco no detalhamento da atividade pedagógica e na pormenorização do fenômeno vivenciado.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foram escolhidas quatro escolas Waldorf localizadas na região Sudeste do Brasil, que permanecerão em anonimato, visando a privacidade dos participantes conforme o acordo previsto no Projeto de Pesquisa e no TCLE.

O perfil das escolas varia: duas delas contemplam o Ensino Fundamental até o 5º ano, e as outras três, do 5º até o 8º ano. Sete profissionais docentes experientes na Pedagogia Waldorf foram indicados por suas respectivas escolas, respeitando os critérios de amostragem supracitados, e de acordo com a disponibilidade e desejo de contribuírem de forma voluntária para este estudo, sendo, seis mulheres e um homem. Como critério para a constituição desse grupo de professores, o docente teria que ter pelo menos três anos de experiência com a mesma turma dentro da Pedagogia Waldorf. Assim, dentre os participantes, duas delas atuam como professoras de classe, uma é professora tutora, três são professores(as) de arte, e uma é professora de Eurytmia. Todos(as) atuam diretamente no Ensino Fundamental, possuem a formação em Pedagogia Waldorf e uma experiência que varia de seis a 22 anos de docência em escolas Waldorf.

Importante ressaltar que o depoimento de profissionais intimamente vinculados aos seus alunos ao longo dos anos é determinante, por favorecer a pesquisa, o aprofundamento real sobre a aplicação das práticas artísticas no processo de ensino-aprendizagem do cotidiano escolar, e suas contribuições, no desenvolvimento do sentir dos alunos.

Quanto ao nível de formação dos docentes, todos possuem formação em Ensino Superior, variando entre Licenciatura em Pedagogia, Artes e Bacharelado em Direito. No que se refere à docência na Pedagogia Waldorf, esta possui seminários próprios de formação, portanto, os entrevistados realizaram seus cursos em Capão Bonito (SP), Nova Friburgo (RJ), São Paulo (SP) e Alemanha. Dois deles têm também pós-graduações em outras áreas como Pedagogia Curativa, Método Extra Lesson e Distúrbios de Aprendizagem. Uma participante foi aluna Waldorf da escola em que hoje é professora de classe. Outra estudou em uma escola Waldorf na Alemanha durante todo o seu percurso escolar. Um participante ministra aulas também em escola pública e é Oficineiro em um órgão público da prefeitura de sua cidade. Cinco deles(as) já trabalharam em escolas em outras cidades e unidades federativas, sendo que uma tem experiência internacional.

Prezando preservar as identidades dos professores e diferenciar a fala de cada qual durante a análise, a apresentação e a interpretação dos dados, a pesquisadora escolheu pseudônimos que vislumbrassem a imagem anímica surgida de cada participante após a

realização das entrevistas. Por esse motivo, os entrevistados ganharam as seguintes denominações: Aurora, Atena, Carvalho, Céu Azul, Maya, Rosa Damascena e Sophia.

3.3 O INSTRUMENTO PARA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a permissão voluntária dos entrevistados para a gravação, as entrevistas gravadas foram transcritas e essas transcrições serviram de base para a Análise de Conteúdo com fundamento em Bardin (2011), que foi o instrumento escolhido para interpretação dos dados em uma direção fenomenológica. Segundo a autora, o termo análise de conteúdo estabelece:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Em vista disso, esta técnica metodológica pode ser aplicada em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, cabendo ao pesquisador analista, compreender o sentido das mensagens comunicadas, isto é, o que está por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. Conforme esclarece Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador, para então classificar esse material em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está nas entrelinhas dos discursos, foi o objetivo desta técnica de análise das comunicações.

Dentro do processo de análise de conteúdo existiram três etapas a serem seguidas: a pré-análise (o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise - envolveu uma leitura flutuante); a exploração do material (codificação: unidades de contexto; categorização do material); o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Na análise de conteúdo, cabe no primeiro momento, definir o corpus a ser analisado, formular o problema de pesquisa e seus objetivos, e desenvolver indicadores para subsidiar a interpretação final.

A partir disso, a leitura "flutuante" do corpus foi importante para que a pesquisada se familiarizasse com as informações que foram construídas (FRANCO, 2008). O corpus deste

trabalho foi formado pelo depoimento gerado por meio das entrevistas referenciadas, a partir da explanação do problema e dos objetivos da pesquisa. As declarações dos professores representaram um indicador empírico de nossa análise, tendo como eixo central da análise de conteúdo, a formação de categorias, não dada antecipadamente nesta pesquisa, mas definida pelas falas dos entrevistados, surgindo a partir do corpus da pesquisa.

Primeiramente, explicamos as falas do entrevistado, focando na análise e estabelecendo as principais categorias e indicadores do fenômeno investigado sem perder o sentido geral de cada discurso. Tudo isso foi utilizado como referência para a interpretação e análise do conteúdo desses depoimentos, respaldados pelos pressupostos teóricos da investigação. Dessa forma, foi possível analisar os discursos individualmente e entre eles para tirar conclusões sobre o fenômeno em estudo.

Para Franco (2008, p. 57) a categorização “é uma operação onde se classificam elementos constitutivos de um grupo, por diferenciação para depois reagrupá-los por analogias, com base em critérios definidos”. Ainda de acordo com Franco (2008), a criação de categorias é uma parte importante da análise de conteúdo, mas não há um método estabelecido de categorização e os pesquisadores seguem seu próprio caminho até certo ponto, mas alertam que há um longo processo de transição da teoria para os materiais analisados e vice e versa.

É fundamental que as categorias estejam relacionadas ao material analisado e ao quadro teórico estabelecido. É importante que as categorias sejam pertinentes ao material de análise e ao quadro teórico definido, sejam objetivas e confiáveis, de modo que não aceitem distorções nos depoimentos e a extrapolação da subjetividade do analista e ainda que seja frutífera em sua criação – com relação aos índices de inferências, para novas pesquisas e orientação de uma nova prática (FRANCO, 2008).

3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

O grupo de textos produzidos para esta pesquisa o qual abrange as transcrições de todas as entrevistas, passaram por um processo de categorização para melhor apreensão e interpretação dos dados. Para tanto, foi estabelecida duas categorias de análise: (I) A educação do sentir segundo a Pedagogia Waldorf; (II) O papel da Arte no desenvolvimento humano. Ambas as categorias estão organizadas na forma de seções dentro do quarto capítulo, como confere a seguir.

3.5 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Em concordância com a introdução deste trabalho, uma questão principal e duas secundárias conduziram o desenvolvimento desta pesquisa. Entende-se que a questão principal: “Compreender a importância das atividades artísticas em prol do desenvolvimento do sentir em crianças do segundo setênio”, foi respondida em ambas as categorias. A primeira questão secundária: “Analisar como se realiza a prática artística no ensino fundamental I da Pedagogia Waldorf”, foi respondida na segunda categoria. E a segunda questão secundária: “Investigar como a participação em atividades de cunho artístico, orientadas pelos propósitos e preceitos da pedagogia Waldorf, podem impactar na formação humana” foi respondida, também, em ambas as categorias. Assim sendo, o trabalho prossegue com a apresentação e interpretação dos dados.

CAPÍTULO IV – O DESENVOLVIMENTO DO SENTIR NA PRÁTICA WALDORF

Ao que se refere esse capítulo, o material empírico obtido por meio das entrevistas semiestruturadas, foi apresentado e relacionado à interpretação dos dados através da Análise de Conteúdo, com fundamento em Bardin (2011), possibilitando tecer em uma direção fenomenológica, novas compreensões e considerações a respeito do referencial teórico adotado. Desse modo, foi possível analisar a relação entre o desenvolvimento do sentir e a prática artística realizada pelos docentes entrevistados Waldorf, investigar a percepção dos participantes em relação à compreensão sobre a importância das artes na educação do sentir em crianças do segundo setênio, e analisar como é realizada a prática artística no ensino fundamental I da Pedagogia Waldorf. Assim sendo, de maneira detalhada e abrangente, segue a explanação das categorias de análise.

4.1 A EDUCAÇÃO DO SENTIR SEGUNDO A PEDAGOGIA WALDORF

Nesta categoria buscou-se conhecer qual era a compreensão dos professores Waldorf em relação ao desenvolvimento do sentir no segundo setênio, de acordo com os preceitos da Pedagogia Waldorf. Para essa finalidade, esta categoria trouxe para a Análise de Conteúdo o respectivo conjunto de temáticas: O Ritmo na Pedagogia Waldorf; O papel da imagem no florescimento da individualidade; O experienciar das emoções como caminho para o desenvolvimento das habilidades emocionais e do autoconhecimento; Linguagem onírica – histórias, poesias e contos de fadas; Ambiente anímico; O conhecimento dos sentimentos pelas cores. Por essa perspectiva, iniciou-se a interpretação dos dados, como veremos a seguir.

Segundo Steiner (1995), o sentir abrange o sistema rítmico que envolve a respiração e o coração; o querer se refere ao movimento e ao sistema metabólico-motor, e o pensar relaciona-se à cabeça e ao sistema neurossensorial.

Os ritmos cardíacos e respiratórios não transcorrem ao acaso, são um reflexo dos ritmos cósmicos do nosso sistema solar. Como Criação e organismo vivo correlacionam-se de muitas maneiras, a vida emocional também está sujeita às leis do ritmo - sístole e diástole, contração e expansão, inspiração e expiração, aproximação e afastamento, e, portanto, o mesmo pode ser reencontrado na vida sentimental. Por esse motivo, os ritmos na Pedagogia

Waldorf são vivenciados durante todo ano em conformidade com as estações do ano, datas comemorativas, na própria estrutura da aula principal que é artística, de modo que as leis rítmicas sejam experienciadas em sua dimensão anímica.

Outra característica do sistema rítmico é que este se identifica com o estado onírico e de semiconsciência, está associado à fantasia e aos conteúdos imagéticos. A linguagem artística, nesse sentido, será aquela capaz de criar possibilidades para o dinamismo do processo psíquico expressar por meio das imagens, as emoções oriundas da fusão entre a realidade interior, e a realidade experimentada externamente pelo indivíduo, fomentando o autoconhecimento. Ao fazer artístico, cabe a competência de ritmar, regenerar, regular o ser como um todo no todo, uma vez que sua prática implica em mergulhar na arte e dela sair, numa oscilação importante entre simpatia e antipatia, vigília e sonho, introversão e extroversão.

Por esta ótica Maya declara que tinha um aluno com suspeita de autismo, que ao chegar à escola, corria nas pontinhas dos pés e piscava bastante. Na busca por vivências de unidade que proporcionassem a esse aluno o maior desenvolvimento da sua interioridade, o piscar foi colocado numa roda rítmica para que ele junto aos demais colegas, e em sintonia com o ritmo da música da dona Fifi, pudessem piscar. “A dona Fifi piscava; (...) e parece que isso era o que ele precisava, sabe? - Daquele momento artístico, da roda rítmica, e parece que ele parou de piscar, num piscar de olhos, literalmente” (MAYA).

Ao que tudo indica o ritmo enquanto um fluido regulador e ordenador dos processos vitais parece ter trazido vitalidade e conexão dessa criança entre o seu mundo interno e o externo, dando a ela o sentimento de pertença dentro do grupo, resultando no cessar do seu piscar. O ritmo possui destaque especial para a Pedagogia Waldorf visto que todo processo vivo de aprendizagem deverá necessariamente respeitar e fomentar um ritmo adequado. Como já foi falado, tudo no universo é regido pela lei do ritmo e por estarmos inter-relacionados, quanto mais vivermos de acordo com os ritmos naturais do organismo humano e da Natureza, mais conectados e saudáveis animicamente seremos. Nesse propósito, a experiência da roda rítmica parece ter cumprido o seu papel.

Como se pode observar, no setênio do sentir, o ritmo e a arte são muito requisitados e isso se deve ao fato do corpo astral - corpo dos sentimentos, estar se formando. O ritmo tem a competência de regular o sistema rítmico e as emoções a ele vinculadas, e a arte a condição para estimular as forças da imaginação e da fantasia e tornar vivo o desenvolvimento criativo, que segundo Steiner, é de onde nasce, desenvolve e expande-se uma vida interior de sentimentos.

Podemos identificar essa vida interior de sentimentos sendo enriquecida na alma infantil, através de uma vivência relatada por outra professora – Aurora, que com seus alunos do 4º ano, utilizando a poesia da “Campânula Mimosa”, parte do princípio de que a emancipação dos sentimentos se dá pela oportunidade de poder vivenciá-los e expressá-los por meio da arte, afinal:

Se eu não me conheço, se eu não consigo me expressar de maneira franca e verdadeira, resulta em todos os tipos de distúrbios e traumas. A gente sabe disso e, por exemplo, uma criança que tem que se comportar sempre, e nunca pode expressar a raiva, então ela pode se tornar inibida, ela pode se tornar falsa, a raiva pode explodir no lugar onde menos se espera, onde menos é apropriado, ou ele pode ficar somático, pode gerar uma dor, uma doença. Nós temos o pensamento, o sentimento e a vontade. Então nós precisamos educar os sentimentos e precisamos educar também a vontade. Para educar a vontade, temos que fazer coisas práticas, temos que fazer realizações, então as aulas práticas educam a vontade e as artes educam o sentimento. Então por exemplo, com as crianças a gente faz poesias, e nessas poesias, a criança se identifica com o personagem da poesia. A poesia da Campânula, da flor Mimosa, por exemplo, (...): - “Era uma vez uma flor muito tímida e ela não queria nascer, porque cada dia era uma coisa. - Ahhh, hoje tá muito frio! - Não, eu não quero nascer não. No próximo dia: - Ahhh, que vento! Não, não quero nascer. No terceiro dia: - Tá chovendo! Não quero nascer. No quarto dia, o Sol estava tão gostoso e tão quente, tão maravilhoso, que ela não conseguia resistir. A campânula, a flor mimosa do chão brotou, brotou, brotou, de madrugada desabrochou! A loira abelha se aproximou, na flor pousando, seu mel provou. E a loira abelha e a linda flor, se desposaram com muito amor (AURORA).

Vivências emocionais como essas favorecidas no ambiente escolar a favor do desenvolvimento do sentir, visam trabalhar sentimentos de timidez e valores interpessoais como a indulgência. Segundo Aurora, trata-se de “uma poesia para a sensibilidade, para um encontro, o encontro entre uma flor que era tímida, que não queria nascer, com uma abelha simpática e extrovertida”.

Nessa poesia há uma atividade em que todos(as) vivenciam tanto as qualidades da tímida flor, quanto as da sociável abelha: “A gente se identifica com a flor e depois se identifica com a abelha”. Assim, por meio de véus coloridos, a classe é dividida em dois grupos: o grupo dos véus verdes utilizados pelas flores, e o dos véus amarelos, dispostos pelas abelhas. Desse modo, eles(as) são convidados(as) a voar; as abelhas podem voar e passar por entre as flores, posteriormente, cada abelha terá que escolher uma flor e fazer a brincadeira de pegar o mel da flor e se relacionar com ela:

Então a gente faz um desenvolvimento para a empatia, para a sensibilidade, para sentir a si e para sentir o outro. Então, a poesia se transforma em muitas possibilidades de movimentos onde uso a fantasia, a imaginação e a expressão para colocar pra fora, de uma maneira organizada e artística, o que são os sentimentos (AURORA).

Por isso que no segundo setênio esta prática é tão relevante. Na poesia, contos de fadas, fábulas ou contos, os personagens contidos no enredo representam acontecimentos psíquicos, realidades inconscientes da própria alma. Suas narrativas revelam as etapas individuais e coletivas da evolução humana, como também ensinamentos e sabedorias universais importantes. Poder vivenciar tudo isso é enriquecedor, pois nessa tarefa, é possível a consciência expandir-se, abrir como um meio revelador do interno ao externo e vive-versa, criando uma conexão, uma linguagem para o ser experimentar a si próprio em comunicação com o meio. Dessa forma, assim como Aurora, os conteúdos narrativos escolhidos pelo(a) professor(a) Waldorf devem ser designados de acordo com a idade e fase de desenvolvimento da criança na busca por auxiliar o indivíduo em sua autodescoberta e elaboração de conteúdos.

Ao responderem os questionamentos da pesquisa e narrarem sobre o desenvolvimento do sentir no segundo setênio, todos(as) contemplaram a arte como instrumento essencial na educação das emoções e no desenvolvimento do corpo astral. Os relatos e exemplos de suas práticas e vivências no ensino Waldorf, deram indícios de que as imagens internas, em ressonância com os materiais expressivos (pintura, modelagem, desenho etc), comunicam e revelam notícias de dentro, possibilitando a descoberta e materialização de sentimentos genuínos e inconscientes inerentes à própria individualidade. Conforme Philippini (1998, p.3), isso “amplia a possibilidade de estruturação da personalidade e pode contribuir para a elaboração de maneiras mais produtivas de se relacionar, comunicar e estar-no-mundo”. Sendo assim, indaga e ao mesmo tempo responde Rosa Damascena:

Por que a gente fala muito de imagem no segundo setênio? A criança aprende através da imagem, e por que pela imagem? - Exatamente porque são essas imagens que vão ativar o sentir da criança. Então quando o professor belamente está contando uma história, o sentir da criança está sendo totalmente ativado, né, a capacidade de fantasia dela... então ela vai lá, cada uma dentro de si mesma, com a sua individualidade, vai começar a formar as imagens daquilo que o professor está, segundo Steiner, “pintando com palavras”! (...) Então a gente não traz imagens prontas para as crianças (...) “olha aqui o Chapeuzinho Vermelho, olha aqui o lobo” - sabe por quê? Porque, para cada criança, internamente, ela, a partir das suas forças internas, vai criar um Chapeuzinho Vermelho, um Lobo, entende, que vai ser diferente! (...) Então as imagens ajudam a criança a se trazer, trazer para si o que ela é, e esse é um diferencial da Pedagogia Waldorf em relação às outras pedagogias que acabam massificando, tentando colocar tudo em forminhas né, sem levar em consideração as individualidades (ROSA DAMASCENA).

Ao que parece, a arte disponibiliza um universo de recursos expressivos para a psique se retratar. Isso ajuda o ser em desenvolvimento a colher seus símbolos através das imagens

surgidas de suas produções artísticas, cooperando para a expressão e percepção de si mesmo. Nesse processo revelador, abre-se um caminho de entendimento e mudanças de estados afetivos, beneficiando a construção, desenvolvimento e fortalecimento do sentir e conseqüentemente, da individualidade. Como declara Sophia:

A criança consegue se ver revelando. Ela vai se revelando para ela própria, e aí tem dia que você não tá bem e que tá tudo estranho naquela pintura, e tem o dia que sai tudo maravilhoso, e você fica muito feliz com aquilo, então esse trabalho espelha a sua alma, o seu sentir. Porque o sentir a gente não tem consciência dele, a gente não sabe o que você tá sentindo o tempo inteiro, mas quando você começa a desenhar, a riscar alguma coisa expressiva, você começa a se revelar (SOPHIA).

Romanelli (2013, p.9) adentra no significado do termo “revelar”, esclarecendo que o “material expressivo é um meio da consciência humana materializar-se artisticamente, favorecendo o processo de autoconhecimento através da imagem e, portanto, a compreensão de si mesmo”. Isso porque, como coloca a autora: “A arte permite a aquisição de um conhecimento em ação, (...) um conhecimento que desvela o homem em sua atitude prática diante da vida e na sua unidade” (idem).

Como falava Jung, o importante não é alcançar a perfeição, mas sim a totalidade - o que inclui, tomar posse de nossa luz e sombras. E isso se torna viável por meio da arte, porque no fazer artístico “o sujeito adquire a condição de transcender as suas vivências imediatas, experimentando novos sentimentos e disponibilizando-se para novas oportunidades” (RABELO *et al*, 2017, p. 178). Ao mesmo tempo, torna visível qual das quatro funções psíquicas da tipologia junguiana - função sensação, intuição, pensamento e sentimento, o indivíduo utiliza diante da vida para reconhecê-la, manifestar-se e orientar-se.

Sob o conceito de Sensação pretendo abranger todas as percepções através dos órgãos sensoriais; o Pensamento é a função do conhecimento intelectual e da formação lógica de conclusões; por Sentimento entendo uma função que avalia as coisas subjetivamente e por Intuição entendo a percepção por vias inconscientes... A Sensação constata o que realmente está presente. O Pensamento nos permite conhecer o que significa este presente; o Sentimento, qual o seu valor; a Intuição, finalmente, aponta as possibilidades do “de onde” e do “para onde” que estão contidas neste presente... As quatro funções são algo como os quatro pontos cardeais. Tão arbitrárias e tão indispensáveis quanto estes (JUNG, 1971, a: 497 *apud* LESSA, 2015, p.3).

Importante esclarecer que para Jung todo ser humano possui as quatro funções psíquicas, no entanto uma delas será sempre predominante e mais desenvolvida e por isso será chamada de função principal. Essas funções são como bússola na qual o indivíduo se orienta

para relacionar e adaptar-se ao meio em que vive, que aliadas ao conceito junguiano de extroversão e introversão, resultam em oito tipos psicológico, retrato este, da diversidade humana pelo qual torna as criaturas tão únicas e singulares mediante a forma diferenciada de cada ser absorver e sentir um mesmo fenômeno.

Fazendo um paralelo com a teoria dos tipos psicológicos, os elementos respectivos às quatro funções apresentadas, podem ser encontrados em proporções equivalentes na prática artística da Pedagogia Waldorf, seguido pelo mesmo propósito de educar o ser humano como um todo, a serviço da inteireza e comunicabilidade entre indivíduo e meio exterior, e igualmente valorizar e validar suas diferenças individuais. Como sugere o relato de experiência da professora Atena:

Então vamos fazer hoje um desenho primaveril. O que é a Primavera? - Ah, o renascimento da natureza! - E como é que é a Primavera? - É uma estação mais luminosa, é uma estação mais introspectiva, mais fria, mais calor? Qual a sua importância? (...) E depois eu vou pedir para eles o quê? - Que cores representam isso tudo que vocês me contaram? - Que imagem representa a Primavera? E aí eles vão construindo uma autonomia de lidar com o instrumento que eu tô chamando de giz de cera, a ponto de expressar algo a partir desse elemento visual, dessa construção artística (ATENA).

Sendo que a sensação informa, constata e integra-nos à realidade; o pensamento trabalha para conhecer as coisas; o sentimento usa a lógica do coração para definir sobre o valor e a importância que algo tem pra nós, e a intuição é uma percepção via inconsciente (SILVEIRA, 1981, p.55), na dinâmica pronunciada por Atena, percebe-se a realidade da Primavera sendo explorada e identificada por meio das quatro funções apresentadas.

Assim, o pensar que na Pedagogia Waldorf representa um processo de interiorização do mundo exterior, foi estimulado nos alunos, quando solicitados a responderem sobre o que é a Primavera, de acordo com a função pensamento. O querer, enquanto exteriorização do mundo interior entrou em ação, no processo de observar a sensação climática da Primavera ao fazerem uso dos sentidos (função sensação) para, posteriormente, utilizarem das cores para representá-la. O sentir - quem faz o fluxo entre o pensar e a vontade, tornou-se efetivo ao terem que entrar em contato com o valor e a importância da Primavera para cada um, segundo a função sentimento. Por fim, o Eu, ou seja, o que é espiritual no ser humano, a essência de cada um, foi convidada a se manifestar ao pedir que transmutassem em imagem o percebido e compreendido (função intuição).

Segundo Philippini (1994) é justamente esse o objetivo da arte, o de criar uma linguagem para o sujeito experimentar a si próprio na relação com o entorno, como também a

de promover apoio e instrumentos apropriados para a energia psíquica formar imagens simbólicas em variadas produções, e deste modo, realizar e ativar a comunicação entre inconsciente e consciente, colaborando para a expressão e transformação da condição emocional, assim como para uma forma autêntica de se colocar no mundo.

Porque a arte é um comunicador, é um comunicador da sua alma, do seu interior, da sua percepção do mundo para uma realização, uma coisa física. Então esse tema comunicação e relação, tá ligado diretamente com a alma né, com o sentir, porque o sentir é uma comunicação que mora dentro de nós. Quando a gente recebe o mundo externo através dos nossos sentidos, todas essas impressões ou esses estímulos do mundo externo, entram dentro da gente e se comunicam com a nossa individualidade. E quando a gente realiza as coisas no mundo, quando a gente faz um trabalho artístico, quando a gente constrói um texto, quando a gente faz uma comida, quando a gente toca uma música, quando a gente troca uma ideia com alguém, a gente tá realizando algo que é o fruto de alguma coisa que a gente recebeu que se comunicou com o nosso interior, ganhou elementos e a gente bota para fora. Então a gente tá o tempo inteiro nesse lugar do sentir fazendo uma comunicação, do que a gente recebeu fora, e como é que a gente traduz e mescla com nosso interior e realiza do lado de fora. Então existe um processo comunicativo entre o mundo de fora e o mundo de dentro e o que a gente bota para fora de volta (ATENA).

Ao que parece, a fala de Atena retrata a dimensão do que para Steiner (2000, p.80 *apud* BERGONSI e STOLTZ, 2014, p. 145) significa o sentir: “o sentir é o meio pelo qual nos retraímos em nosso mundo próprio. Nosso pensar nos une ao mundo, nosso sentir nos reconduz a nós próprios, fazendo de nós um ser individual.” Nas palavras de Mutarelli, 2006, p. 71), “o pensar é uma atividade primordial e universal, enquanto o sentir é individual. Por essa razão, o pensar em Steiner ganha caráter individual em cada homem na relação que estabelece com os sentimentos e as sensações particulares.”

Ao que tudo indica, se comunicar ou se expressar autenticamente é resultado de uma singularidade que pôde ser experienciada na dinâmica estabelecida com o mundo em decorrência da percepção do sentir.

Partindo desse propósito, Céu Azul declara que para educar o sentir é muito importante trabalhar as cores com a criança, ou seja, “tirar da criança o que ela sente em relação àquela cor.”

(...) Por exemplo o azul, na hora de fazer a gente não conversa, eles vão pintar com a tinta azul, mas depois, na hora de observar o trabalho da aquarela exposto e já seco, você vai observar com a criança e pode perguntar para a criança ao observar qual foi o sentimento interior que elas tiveram com relação àquela cor. Ou você pode contar um conto de fadas e aí desse conto de fadas você pergunta, por exemplo: - Desse conto de fadas se a gente fosse fazer o rei, de que cor ele seria? Se era um rei bondoso, se era muito mal, se era bravo, que cores a gente vai usar para isso? (CÉU AZUL).

Baseado em Goethe, Steiner traz para o ambiente escolar o trabalho com as cores com o propósito de fomentar no ser em desenvolvimento, vivências no âmbito do sentir. A ideia é levar a criança a assumir uma postura investigativa de suas emoções e sentimentos, de forma que este se torne um momento de conhecimento da sua interioridade.

A arte também é uma linguagem. As crianças se comunicam através da arte. Então numa aula de desenho, primeiro a gente toca em como cada cor se comunica com a gente, o quê que o amarelo expressa emocionalmente falando - a gente fala de expressão anímica né? Então o que o amarelo tem em si enquanto característica emotiva? - Ah, ele desperta alegria, abertura, iluminação, e aí ele leva a gente para o exterior. O azul já interioriza, já recolhe, já organiza. Então, tudo isso são sentimentos e sensações para onde as cores nos conduzem (ATENA).

Ao que tudo indica o estímulo às vivências no âmbito do sentir, devolve à criatura a sua capacidade de encontrar respostas por meio das próprias experiências. É um convite à presença do ser no ato da percepção estética, à valorização da experiência dos sentidos e das sensações particulares absorvidas pelo corpo perante o fenômeno. Numa constância, promove uma atmosfera provedora e emergente de conexão do ser consigo mesmo e a realidade, e igualmente, o desenvolvimento de uma linguagem expressiva, de comunicação, em conformidade aos conteúdos vividos. Por esta razão, para Atena, o autoconhecimento é um processo, processo de autoconsciência, desse modo:

Quanto mais você vai se tornando consciente de si mesmo, mais condições você tem de se libertar de coisas externas que te movimentam e te manipulam, porque você vai estar presente nos seus processos, nas suas emoções, nas suas limitações e nos seus desafios, nas suas virtudes... Você vai estar presente em si mesmo (ATENA).

Ao que parece, a liberdade trazida por Atena é gerada intuitivamente no sujeito que passa a ter consciência dos fatores internos que formam o seu agir. Em oposição à liberdade de se fazer tudo o que deseja, como a de um selvagem ao agir mediante seus impulsos, esta liberdade significa aquela que surge em função da consciência do ser perante o seu sentir no mundo, dando a ele condições de ser responsável para agir de novas formas a partir da realidade preexistente.

De acordo com o relato apresentado, um ser que se conhece torna-se livre, uma vez que aprendeu a ser ele mesmo e, portanto, está encontrando e realizando em si o seu próprio ideal. Para melhor compreensão, é importante apresentar a inter-relação existente entre autoconhecimento, ideal, liberdade e ética.

Ética condiz com “toda atitude de uma individualidade humana baseada em seus próprios ideais e como antagônico, toda e qualquer atividade exercida que, sob coerção, coação, pressão ou medo, deixa de ser ética, pois não possui a autenticidade da individualidade que a realiza (BACH, 2012, p.131)”. Para que haja conduta ética é preciso, pois, que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre o bem e o mal, o certo e errado, o permitido e proibido; capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas consequências do que faz e sente, conferindo a ele, liberdade (CHAUI, 1997). Dessa maneira, quanto mais se cultiva a interioridade por meio da arte, mais consciente de si o ser se torna, e mais livre ele pode se considerar.

Nesse contexto de trazer o autoconhecimento por meio do mergulho no sentir, Céu Azul utiliza um momento na disciplina de ensino religioso, denominado “A aula de Ouro” para contar histórias. Nessa ocasião não são mostradas imagens. Após o término da história é solicitado a cada criança, fazer um desenho com giz de cera para florescer a imagem inerente à individualidade de cada uma. Na semana seguinte, ao invés de contar a mesma história novamente, Céu Azul engendra-se na retrospectiva da mesma, alternando a narrativa com perguntas que despertem para os sentimentos contidos em cada parte do conto, pois o seu propósito é fazer com que as crianças aprendam a identificá-los:

Eu não faço a retrospectiva perguntando pra eles recontarem a história porque faz parte do conteúdo recontar a história... No meu caso, eu conto de novo. Eu falo assim: - O pai chamou o filho e falou está na hora de você fazer a sua grande viagem!... - O que vocês acham que o filho sentiu? (..) Então eu fico perguntando o tempo todo o que eles sentiram. - Quando desceu as escadas e virou pra trás e sumiu a escada, o que vocês acham que ele sentiu? E quando ele chega na praia e todo mundo aplaude, como vocês se sentiriam se vocês chegassem e todo mundo dissesse que vocês eram o rei? - Aí você já começa a perceber como que é cada criança um pouco, né? (...) Então a gente (...) vai levantando os sentimentos que aconteceram nessa história, porque no segundo setênio, a gente tem que ensinar a criança a nomear os sentimentos. Isso é autoconhecimento (CÉU AZUL).

O autoconhecimento, por sua vez, ao favorecer o exame das próprias emoções, proporciona o desenvolvimento do autocontrole, e, por conseguinte, uma maior habilidade para relacionar-se e, com isso, evitar conflitos interpessoais no futuro.

Muitas das desavenças que acontecem entre os adultos decorre pela falta de conhecimento das próprias emoções. A pessoa às vezes fala uma coisa e ela não estava querendo dizer aquilo, mas aí ela fala uma palavra que você entende de outro jeito porque tocou em alguma coisa, porque você não se conhece, e aí surge o problema (CÉU AZUL).

Nessa perspectiva, cabe refletirmos sobre o olhar do professor para a criança do segundo setênio, visto que ela não sabe lidar com as próprias emoções porque ainda não tem consciência de suas emoções. Assim, nessa fase da vida infantil, do desenvolvimento do corpo astral, ao professor concerne compreender como que o(a) aluno(a) está emocionalmente vinculado(a) ao que está sendo apresentado a ele(a) em sala de aula: “A criança está empalidecendo? Está ficando entediada? Está entusiasmada? Está eufórica?” – coloca Atena.

Atena enfatiza que toda a construção da aula deve ter momentos em que a criança é colocada a experimentar emoções, pois é justamente isso que proporcionará a ela adquirir habilidades emocionais, uma vez que “isso que é desenvolver o sentir” (ATENA).

Em sua experiência em classes de quarto e quinto ano, onde os(as) alunos(as) começam a questionar sobre as atividades artísticas e a demonstrar suas preferências ou falta de afinidade, Atena coloca, que mesmo fazendo “cara feia ou dizendo “não tô afim disso ou daquilo, o que você precisa é que ela faça, que ela enfrente as emoções e supere aqueles momentos tanto de insatisfação ou de prazer”.

Atena acrescenta, ainda, que isso acontece muito nas aulas de desenho com giz de cera. Geralmente eles(as) querem desenhar com lápis de cor, ou com grafite: “Ah, mas não dá pra fazer isso com giz de cera..., um olho, um risco, um detalhe. (...) Nossa professora, meu desenho tá horroroso!” Então Atena acolhe e busca compreender a emoção daquela criança perante a sua obra que muitas vezes subjaz a mensagem de incompetência em usar aquele material, e sem intervir em sua criação, auxilia a criança a encontrar uma solução para a sua obra para não chegar ao ponto extremo de desprezá-la por completo.

Muitas vezes a gente já chega com a nossa opinião – “Ah não, conserta aqui ó, faz aqui - isso é errado!” Isso é a morte do processo individual da criança se perceber, se enxergar e tocar na própria emoção. Acho que é muito importante a gente, através da arte, ali, aprender a lidar com coisas que na vida você vai encontrar e não vai ter essa solução de jogar fora. Então eu falo: - “Vamos até o fim, até o fim, doendo mesmo. - Eu tô aqui do seu lado! - Vamos lá! - Ahhh, essa sujeira que hoje você fez aí, depois que passar a próxima camada de cor por cima, isso vai ser disfarçado. - Isso faz parte da técnica do Giz de Cera, suja mesmo, às vezes é assim”. E assim você vai conduzindo (ATENA).

A partir dos relatos das entrevistadas seria possível declarar que a educação no cotidiano Waldorf, em sua essência, não é um simples processo de conhecimento acumulado, mas um processo rico de transformação e crescimento interior. Trata-se de uma metodologia de ensino em que o ser é coparticipante de seu próprio processo educativo: ele pode sentir, compreender e vibrar em cada atividade, conhecendo e desenvolvendo gradualmente e de

maneira eficaz suas tendências e aptidões, encaminhando-se gradativamente para a sua autonomia moral.

Para Steiner os sentimentos têm o papel de relevância na aquisição da moral, pois, por meio da simpatia e antipatia (vide cap.1, item 1.2), o ser estabelece e desenvolve uma troca de valores com o mundo exterior e, assim, vai aprendendo a regular suas forças internas e a compreender o interesse que guia as suas ações e emoções. Por esse motivo, em vez de dar conselhos, advertências, ou explicações sobre por que algo deve ou não ser feito, “Steiner instruiu os professores Waldorf, a proporcionar no ambiente de ensino, vivências emocionais para despertar a consciência de tais valores, e assim, desenvolver na criança do segundo setênio, uma moralidade baseada nos princípios internos da compreensão ética” (BACH, 2007, p.99).

“Para Steiner, agir somente por seguir um princípio moral externo é ser um autômato, enquanto a expressão de uma voz interna é a consciência moral” (BACH, 2007, p. 99).

Diante essas informações, Atena dirige-se para a importância do professor trabalhar essa autonomia da comunicabilidade que esses instrumentos artísticos viabilizam, para que realmente a criança possa ir se experimentando. Segundo Atena, “cada uma dessas vivências confere ingredientes técnicos, e autoexperiência”. Assim, quanto mais o ser vai experimentando em si mesmo(a) maneiras de comunicação com o mundo, isto é, de como que ele se comunica através da música, através da arte visual, através da modelagem, da matemática, do português, da expressão cênica, da fala, etc., mais este ser vai experimentando faces de si mesmo, e por isso, expandindo a consciência das suas potencialidades, dos seus espaços, e de como é que ele habita nesses lugares.

Para tanto Céu Azul declara que na Pedagogia Waldorf, o sentir é trabalhado “em todas as coisas”. Especificamente no segundo setênio, “a porta de entrada para a criança se vincular àquilo que ela vai aprender, precisa ser a partir do sentir” (ROSA DAMASCENA). Por esse motivo, a professora de matemática, por exemplo, não inicia a matéria com contas de adição, “falando quanto é um mais um, porque no um mais um, você já está ensinando a criança a sempre ter mais, mais, mais e mais. Você desperta a cobiça, não é? (CÉU AZUL)”. Utiliza-se do recurso das histórias e contos para sensibilizar a criança na compreensão de valores intrínsecos aos números e quantidades. Como segue:

O pescador foi lá e pegou cinco peixes e no caminho ele deu um peixe para a dona Maria que estava doente. Os outros dois peixes ele levou pra casa do Sr. José que não pôde pescar - quantos peixes ele levou pra casa? Então você está ensinando divisão na prática, ao mesmo tempo subtração e, ao mesmo tempo, que eram cinco

peixes. Então você dá o total e dali você tira. Eram cinco, tirou dois, quantos ficaram? Tirou um, ficou quanto? Então é assim, a professora trabalha todas as operações em um problema só, e aí você trabalha o quê? Esse sentimento de compaixão, de entender o trabalho do outro, né? São sentimentos que talvez ela não nomeie na hora, mas que ela trabalha na disciplina de matemática (CÉU AZUL).

A partir dos exemplos dados, seria possível alegarmos que na Pedagogia Waldorf a formação de valores perpassa pelo “mergulho profundo na relação intra-afetiva do professor, dele com seu universo íntimo na busca por imagens, na imaginação que nasce de sua fantasia, e na sua relação inter-afetiva com o grupo de alunos que trabalham estas imagens também em si” (BACH, 2007, p. 105). Assim, mais que escolher o que vai ser ensinado por meio da arte, “o como” isso vai acontecer, é que se torna o mais importante, pois requisita a prática de um ensino vivo, sensível, capaz de suscitar no sentir humano os ideais do bom, do belo e do verdadeiro.

Outro exemplo de vivências emocionais favorecidas no ambiente escolar a favor do desenvolvimento do sentir, refere-se à prática de ensino de Aurora, professora de Eúritmia numa turma de crianças com nove anos de idade. Visando trabalhar o sentimento do medo, surgiu a brincadeira do *pega-pega do fantasma*, nas palavras de Aurora, da “necessidade demonstrada pela classe de extravasar bastante essa energia do fantasma” (AURORA).

Então, vestindo um paraquedas lúdico, redondo e multicolorido, Aurora criou um espaço chamado de “o espaço da aura, o espaço entre nós”. Posteriormente, Aurora introduziu com a sua sensibilidade o recurso artístico da música, e a música passou a direcionar a brincadeira. Surgiram nesse momento algumas regras, como a de todos pararem de correr e de gritar ao ouvirem “a música do fantasma” tocada no violino por ela, assim como, a de todos permanecerem todos estáticos e em silêncio para que o fantasma pudesse se aproximar de uma criança qualquer para abraçá-la. “O fantasma vai e escolhe quem será o próximo fantasma, e de forma afetuosa lhe dá um abraço ao som de um violino” (AURORA).

Nesse espaço foi dada às crianças a liberdade de explorarem seus sentimentos por meio da música e da brincadeira e, com isso, ressignificarem os sentimentos relacionados ao arquétipo do fantasma. Ao que tudo sugere, ao proporcionar às crianças que elas experienciassem, sentissem e compreendessem como é habitar esse lugar, a imagem do fantasma foi transformada e o temor relacionado ao mundo dos mortos, ganhou um novo significado. “Agora o fantasma não é mais assustador...você estão parados, aí passa o fantasma, é quase carinhoso... ele vem abraçar a criança, e essa criança que é pega, ela não vai morrer... ela vai se tornar o próximo fantasma” (AURORA).

Inspirar-se nos personagens das histórias para vivenciar, transformar e ressignificar emoções demandadas pelo grupo em sala de aula é uma constante na Pedagogia Waldorf. Busca-se com isso proporcionar pela vivência artística, uma nova consciência perante a emoção, proporcionando o desenvolvimento das habilidades emocionais.

Por meio das experiências relatadas é possível perceber ainda, a importância de se utilizar a representação simbólica como meio de expressão das emoções em crianças do segundo setênio. Visto que nessa fase de desenvolvimento “o próprio conceito é ainda imagético”, vivenciar o arquétipo do fantasma permitiu um estado emergente de emoções, proporcionando a elaboração de conteúdos a favor da integração do ser com a realidade. Conforme Bach Jr. (2007):

A linguagem simbólica e a linguagem analógica e metafórica falam aos sentimentos. A própria imaginação vive do simbólico, ela, em si, é uma atividade estimuladora do desenvolvimento do sentir humano, é a base da educação estética. A educação pelo sentir, que viabiliza a experiência estética no espaço escolar, visa a unificação da relação eu e mundo, o que é distinto e distante do sujeito passa a ser o distinto e íntimo; a experiência estética permite a incorporação, a integração da relação do ser e do entorno (BACH JÚNIOR, 2007, p.101).

Esse processo de expansão de consciência de si mesmo, vivenciado no ambiente anímico e artístico da sala de aula, a partir da compreensão e acolhimento do professor perante as emoções apresentadas pelas crianças, é fundamental. Segundo Carvalho é o que vitaliza. Para Maya, “nós precisamos da arte, nós temos que ter arte, temos que ter essa fantasia, essa imaginação, porque isso que nos leva a algo particular nosso.” Esse particular nosso está nas origens do inconsciente humano e desde então se faz conhecer através da arte. Esse conhecimento do mundo está em nosso inconsciente coletivo que se faz conhecer através dos arquétipos.

Relatos como estes sinalizam a importância de inserir no ambiente de ensino a prática artística, visto que a imagem tem um caráter vitalizador sobre a fisiologia das crianças no segundo setênio. Ela traz a dimensão poética do encantamento, das emoções, da presença de espírito, para além do estado racional de compreensão no processo de aprendizagem. Para além de conceituações abstratas, a imersão na atmosfera simbólica proporciona a expressão das emoções, dos sentimentos, do afeto, vivifica as relações do ser consigo mesmo e com o entorno, e “é o caminho para as revelações dos mistérios da vida à alma infantil” (BACH e MARIN, 2012, p. 29).

Esse estado vivificador na alma e fisiologia infantil pode ser evidenciado através do exemplo dado por Sophia ao não se trabalhar em sala de aula, conceitos de forma unilateral, isto é, somente pelo viés da cognição:

Como que eu vou explicar que a palavra “árvore” é a mesma árvore tão viva que ela brinca todos os dias? A palavra árvore para criança é um reducionismo muito grande da árvore que ela conhece, que ela ama, que ela sobe todos os dias, e esse reducionismo traz certa apreensão da alma. Então, quando você trabalha com aquarela, no meio da água, com a cor, é bem solto esse trabalho das cores, a criança não tem domínio, porque ela não vai fazer uma árvore, só vai trabalhar com cores. E aí ela solta o que ficou aprisionado nessa redução de um conceito, de um símbolo, em relação ao que era vivo. Ela solta aquilo que poderia causar (Steiner fala de cálculo) ou, vamos dizer, cristais de sal, isto é, o endurecimento na alma da criança. É como se o conhecimento só pela forma cognitiva ressecasse, e a arte vem e umidifica, ela traz algo vivo de novo porque a água é um elemento da natureza né, e a aquarela é a base de água, e essa conexão entre o elemento externo com o interno, porque nós somos extensão da natureza, revitaliza (SOPHIA).

Carvalho em seu desabafo a respeito da atual situação de ensino, alerta para as consequências que a unilateralidade do saber pode trazer ao realizar antes do tempo o uso excessivo e inadequado da abstração no segundo setênio:

O sistema como um todo, tende a castrar essa arte, tudo que se faz tornar vivo, que faz tornar vivo o pensar inclusive! Então a própria disciplina de arte ela tem sido cortada né, diminuída a quantidade de aulas, como também as disciplinas de Filosofia, Sociologia, de Geografia, de História, de disciplinas que fomentam o pensar (...). Então eu acho que isso é feito para gerar um caos mesmo, para gerar uma certa vulnerabilidade social geral. A gente vive num país onde o pensar, sentir e querer estão sendo discutidos. Complicado! Você entra numa sala de aula e para motivar os alunos a fazer uma história em quadrinho, por exemplo, é um esforço assim hercúleo, porque falta vitalidade. Você tem um processo educativo pobre de arte hoje, cada vez mais pobre, que desvitaliza (CARVALHO).

Na contramão dessa corrente, segue a Pedagogia Waldorf oportunizando experiências de ensino extremamente vitalizantes, como segue o relato de Rosa Damascena a respeito de em uma aula dada sobre combustão em uma classe de alunos do 6º ano:

Primeiro o professor irá encantar essa criança, irá colocá-la para experienciar o fenômeno da combustão, a queima da fogueira, as cores do fogo em tons de amarelo, azul, verde, vermelho. Toda essa experiência despertará sentimentos, percepções, vontade de aprender, presença do eu. Ela irá se encantar pelo fogo, pela sua queima, suas cores em tons de amarelo, azul, verde, vermelho, favorecendo a fixação da aprendizagem. É o que Steiner queria, né, um ensino vivo! E por que tem vida? Porque ele está constantemente sendo revisado e alterado e modificado no próprio processo educativo. A partir do momento que o professor fala: o que vocês puderam perceber agora nesse processo da combustão? Então as crianças vão

trazendo, os jovens vão trazendo, os elementos daquilo que viveu neles, naquele momento (ROSA DAMASCENA).

De acordo com o cenário apresentado, fica evidente a importância de proceder pedagogicamente solicitando a criança por inteiro, de modo que ela participe da experiência da aprendizagem de corpo, alma e espírito. As qualidades anímicas do sentir, querer e pensar correlacionam-se respectivamente aos sistemas rítmico-circulatório, metabólico-motor e neurossensorial, assim como aos três níveis de consciência: sonho, sono e vigília. Nesse sentido, ao ativar o sentir por meio da imagem, o sistema rítmico-circulatório é estimulado, e ao mesmo tempo, passa a mediar os polos opostos da cognição (sistema neurossensorial) e o da vontade (sistema metabólico motor). O que a imagem permite é a materialização dessas forças da alma que, num sentido mais amplo, correspondem a um vibrante e vitalizador processo de vivências de unidade, a favor da autonomia do ser e do encontro com a própria identidade (BACH e MARIN, 2012).

Então pelo sentir a criança se vincula, fica entregue por inteiro àquela atividade que não vai tirar força do corpo metabólico porque não vai ser aquela coisa só direcionada pro intelectual, racional, mas vai ser um processo orgânico, vivo! Então a gente canta a música com as crianças, a gente faz ritmos com ela, porque aqui (põe a mão no coração) no sentir, pulsa o ritmo, e o ritmo traz segurança, ele organiza o ser internamente com o externo, o ritmo vitaliza (ROSA DAMASCENA).

Pelo que se pode notar, trazer essa experiência de unidade para o ensino é aliar a educação intelectual à educação dos próprios sentimentos, das emoções e dos sentidos, de forma que o indivíduo aprenda a se conhecer, e transformar a sua interioridade a favor de seu aprimoramento (LANZ, 1997). Para tanto, posiciona Aurora: “tem que ter sensibilidade como professora. As aulas de arte requerem primeiro que o professor seja um artista e não só da sua arte, mas o artista de fazer as coisas acontecerem com as crianças. (...)”. Baseado nesses relatos pode-se alegar que, ao professor (a) Waldorf cabe, em sua didática, trabalhar a partir do conhecimento que se tem do desenvolvimento da criança, de suas necessidades e diferenças individuais. Conforme elucida Sophia:

Quando Michelângelo olhava para aquela pedra de mármore e falava: - Aqui quer se revelar uma Madona, é como se o material quisesse ser aquilo, e não que ele quisesse fazer uma Madona. Ele pegava um bloco de mármore, olhava para o bloco e falava: - O quê você quer ser? - O quê você é? E é quase isso na Pedagogia Waldorf. A gente tem que saber quem é a criança para ver como que a gente vai fazer esse processo artístico de fazer com que ela se revele, e possa apresentar esse talento de ser quem ela é pro mundo.

É nesta mundividência que a Pedagogia Waldorf se embasa, pois nela há espaço para a individualidade humana se desenvolver integralmente nas dimensões anímicas do sentir, do pensar e do querer. No espaço receptivo da sala de aula, denominado pelas escolas Waldorf de ambiente anímico, é favorecido ao indivíduo criar, e quem cria, reúne elementos de sua experiência, gestando um conjunto peculiar, um novo sistema, reflexo de suas emoções. De acordo com (PHILIPPINI, 1996, p.2), trata-se de “uma transformação emocionante e às vezes aterrorizante sendo permitida, ampliada, fortalecida e compreendida” via procedimentos artísticos. Neste território sagrado de criação, dedica-se tempo e atenção ao si mesmo, ao desenvolvimento das faculdades anímicas, viabilizando posturas de auto-reconhecimento e legitimização da própria singularidade.

Como neste trabalho de dissertação de mestrado, o foco direciona-se especialmente para a educação do sentir, questões sobre arquétipos, imagens, ritmo, individualidade, linguagem artística, sentimentos e autoconhecimento, tiveram seu merecido destaque devido à participação intrínseca de cada qual, no processo de desenvolvimento do sentir humano.

As crianças do segundo setênio não podem ainda compreender os conceitos abstratos. Do ponto de vista intelectual, a criança necessita do concreto para realizar suas operações mentais. Do ponto de vista moral a criança permanece na heteronomia e necessita da autoridade amada baseada no afeto, no reconhecimento mesmo inconsciente das qualidades do educador para conduzir a criança gradualmente para a sua autonomia moral. O trabalho deve ser principalmente com o sentimento porque a criança nesse período não aprende sem que esteja engajada emocionalmente. As atividades devem ser baseadas na vivência que desperte a admiração, um entusiasmo diante das maravilhas do mundo; é fundamental trabalhar com as artes e a natureza em todos os momentos, com um ensino vivo, revitalizador.

Nessa educação, o papel do educador é indispensável para melhor auxiliar a criança nesse desenvolvimento. O modo de ser, o entusiasmo com que realiza cada atividade, a maneira como fala e vibra é muito importante. Ele(a) irradia de si mesmo(a) e influencia diretamente o ser que recebe sua vibração. Desse modo, a força do(a) professor(a) estará em sua própria personalidade, na sinceridade de sua alma, no amor às crianças e não numa autoridade imposta.

Outra característica importante dessa prática de ensino é o fato de não se oferecer nada pronto para a criança. Construir a partir do percebido, é constante fator de estímulo na aprendizagem, visto que o dar pronto implica em condicionar a vontade, comprometendo a liberdade do ser em descobrir e criar.

Além disso, a aplicabilidade da Pedagogia Waldorf deve ser pautada na observação constante, na reflexão, em um conhecimento sistêmico, contemplativo. A contemplação predispõe a transformação das imagens armazenadas na psique. Os arquétipos com fortes vibrações, cunhadas no campo anímico, sofrem alterações através de novas experiências angariadas pela alma, e assim se renova, sendo um estímulo ao desenvolvimento do sentimento.

A observação também estimula a atenção e promove contato entre pensar e sentir, o que motiva a memória a reter o que está sendo ensinado. Contemplar, observar, enxergar e descobrir, é um nível de interpretação dos detalhes que promove no ser o encontro com a essência. Cada situação observada permite atingir um nível mais consciente de atenção. Ao ser estimulada a narrar o que observou, é ampliada a sua percepção podendo alterar os sentimentos em relação ao que foi observado, ampliando o estado sensorial e perceptivo do ser no ato de aprender.

Esse desenvolvimento gradativo da percepção aliada ao desenvolvimento do sentimento, permite o acesso ao que Steiner chama de “exatidão do juízo”. Consiste em dirigir a criança a algo capaz de despertar nela o sentimento para o correto, de forma que realizando estas ações regularmente, se tornem um hábito. Daí o uso contínuo das atividades rítmicas e artísticas na Pedagogia Waldorf e o empenho em proporcionar vivências de beleza durante todo o processo educacional.

Nesse sentido, ao subtítulo que prossegue, damos continuidade a apresentação e interpretação dos dados da pesquisa.

4.2 O PAPEL DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Esta segunda categoria de análise buscou apresentar como os docentes Waldorf realizam as práticas artísticas do ensino fundamental I na Pedagogia Waldorf e suas contribuições em favor do desenvolvimento do sentir em crianças do segundo setênio. Com essa finalidade, esta categoria trouxe para a Análise de Conteúdos, o respectivo conjunto de temáticas: A importância da experiência estética na educação; O exercício da contemplação; O cultivo do belo por meio da imagem; A vivência da beleza enquanto alimento e manifestação da alma.

Das contribuições teóricas que fundamentam a construção do sistema de ensino Waldorf, Steiner destaca a cosmovisão Goethiana, que entende e valoriza a arte como

metodologia para a aquisição de conhecimento; e a tese de Schiller sobre a educação estética do ser humano. A influência de Goethe sobre Steiner para além da “Doutrina das Cores”, refere-se ao questionamento da ciência moderna, apoiada em fundamentos tradicionais e clássicos, em detrimento do sentimento e da vontade humana como formadores de conhecimento (ROMANELLI, 2016). Assim, o objetivo de Steiner é romper com o desenvolvimento unilateral do intelecto, baseado exclusivamente sobre as forças da razão, e disseminar uma metodologia de ensino embasada no vínculo do conhecimento com a arte, resgatando o interior da alma humana. Para tanto, Steiner aponta o conhecimento como fruto de uma experiência interior e exterior que valoriza a intuição e a sensibilidade para o encontro da sabedoria verdadeira, e recupera a dimensão anímico-espiritual do ser durante seu processo de desenvolvimento.

Em relação às colaborações de Schiller sobre o pensamento Waldorf, Steiner traz o estado estético schilleriano, finalidade alcançada por meio dos procedimentos artísticos que induzem o jogo lúdico. Schiller entendia que através da arte era possível atingir um indivíduo e harmonizar os seus impulsos (sensível e formal), ser um homem livre, um bom cidadão e fazer um uso pleno da moral, nas palavras do autor, um ser humano absoluto. Bach (2012), corrobora a Pedagogia Waldorf como filosofia e prática benéficas à humanidade por seu enfoque nas artes como alicerce para o desenvolvimento integral do ser humano e fomentadora do indivíduo autônomo. Fazer valer a tão sonhada transformação social por meio da educação, no entanto, aborda uma questão: a aplicação da prática artística de Steiner nos nossos dias e como os seus ideais podem ter repercussões positivas no comportamento dos indivíduos.

Como se sabe, o período (7 a 14 anos), alvo de estudo dessa pesquisa, demanda a estruturação da imaginação e das funções operatórias, para que, posteriormente, a criança desenvolva os conceitos de abstração. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas que oportunizem experiências estéticas através de poesias, música, pinturas, fábulas, histórias, dentre outras, são primordiais. Como assinala Rosa Damascena:

O lema do 2º setênio é: o mundo é Belo! Então apresentar a beleza para as crianças em tudo, inclusive na forma do professor andar, falar, olhar, a forma dele lidar com as coisas, tudo isso, é estar ativando sua veneração, seu sentido artístico. Além do mais, essa é a fase da autoridade amada, porque longe de algo parecido com o que as pessoas confundem com autoritarismo, a criança está tão entregue a esse professor, que ela olha para ele e venera esse professor, porque ela percebe nele um representante real da humanidade (ROSA DAMASCENA).

A arte dos nossos dias está distante da arte dos tempos de Schiller. A arte contemporânea vive apartada dos conceitos da arte clássica assim como de algumas concepções ditadas por Schiller, sendo uma das principais e grandes diferenças, um tempo de ausência do belo. Ao que tudo indica, faz-se necessário recuperar essa arte por meio da educação, isto é, reconstruir esse olhar, essa exaltação e contemplação perante o que é realmente belo. A compreensão do belo somente pelo sentimento, no entanto, não alcança o conceito, e a reflexão do belo somente pelo entendimento, não alcança o subjetivo da beleza. A passagem dos meros sentimentos vitais a sentimentos de beleza necessita, para tanto, da união alcançada por meio do estado físico e o estado estético. No primeiro o sujeito capta o mundo de maneira passiva, no segundo ele o contempla, sua personalidade se desloca, e o mundo surge diante de si. A contemplação, numa espécie de reflexão, abre “caminho de uma realidade comum a uma realidade estética e passagem dos meros sentimentos vitais a sentimentos de beleza. Para Schiller, a beleza é o reflexo da liberdade e um dos meios para o estado ético do homem” (MOREIRA, 2007, p. 163).

Conforme relata Rosa Damascena, atingir esse estado subjetivo da beleza é um propósito da Pedagogia Waldorf, especialmente no segundo setênio, dado que por meio das experiências contemplativas e da veneração pelo professor enquanto autoridade amada, que a criança desenvolverá os valores éticos que irão nortear a sua consciência. Dessa maneira, cabe ao educador ser digno de ser contemplado e visto como belo, tanto em “sua fala, seu andar, quanto na maneira de conviver, servir, cuidar, resolver as questões”, porque tudo refletirá na formação da imagem pelo qual a criança irá construir seu senso estético, que em última análise, é o que dará a ela subsídios para criar sua moralidade futura. Como elucida Romanelli (2016, p. 183), estimular o educando a admirar uma imagem, seja por meio da autoridade amada, da contemplação de uma obra de arte ou da natureza, “é preparar o ser humano para ser um artista, buscando a bondade, a beleza e a verdade com esse olhar”. Isso porque “o belo se estabelece neste cultivo da imagem e da fantasia e, por meio dele, o sentimento se desenvolve” (ROMANELLI, 2016, p. 182). Sob essa ótica corrobora Rosa Damascena:

Quando a gente “com-templa”, a gente forma algo dentro da nossa alma em um templo. (...) Só que isso não é consciente, é um processo inconsciente. Vamos supor, (...) na aula de aquarela o professor vai trabalhar lá o azul ultramar, o azul prússia e o amarelo limão. O professor vai contar uma história para trabalhar essas cores com as crianças: “ - Dois azuis muito amigos estavam brincando, de repente, chega um amarelo limão lindo, exuberante, brilhante... (...)” E aí cada criança vai ser convidada a pintar à partir da sua individualidade, aquela história. (...) E depois a gente coloca as pinturas, lado a lado, e nós vamos observar: “- As pinturas que vocês fizeram, todas, estão muito lindas! Agora observem onde esse amarelo brilhou mais!!!” E aí as crianças são levadas a observar, e isso é uma forma de contemplar,

contemplar o belo, naquilo que está vivendo na pintura de todos, cada um com seu jeitinho. E de repente, tem criança que pega e mistura toda tinta azul com amarelo e vira o verde. Você não vai dizer: “ – Ai, esse daqui, que pena!!! Aqui ficou tudo verde...” Não! Você também traz essa contemplação daquilo que de repente não saiu: “ - Nossa, olha aqui o que aconteceu!!! Mas esses azuis ficaram tão encantados com esse amarelo, hein gente, que se abraçaram tanto, se espremeram tanto, que surgiu até outra cor nesse meio!!!...” Então esse olhar que a gente vai lapidando, entende, isso tudo é contemplação (ROSA DAMASCENA).

Como parece, o exercício de observar o efeito que as atividades contemplativas têm em nós, desenvolve o conhecimento de nossas percepções e, por conseguinte, dos sentimentos despertados perante o fenômeno. Nesse sentido, perguntas feitas após os momentos de contemplação são muito importantes visto que, encontrar essas respostas implica em separar, diferenciar e reconhecer o que é nosso e do que não é nosso, colaborando para o aprofundamento do conhecimento de nós mesmos (autoconhecimento) e do mundo. Além disso, o contato progressivo com a dimensão de nossos sentimentos perante o estabelecimento de conexões entre as informações recebidas, colabora para o encontro e integração dos conteúdos emergentes, proporcionando o desenvolvimento de maneiras alternativas de lidar com a experiência, amadurecendo processos. A esse respeito, ratifica Atena:

Isso eu faço sempre com os meus alunos em sala, a gente olha para os desenhos, e não olha apontando os defeitos, a gente olha apontando os sucessos. A gente tá muito acostumado a olhar para o erro, para o que não deu certo, então, a gente vai só se diminuindo, se desvalorizando, só apontando defeitos e fragilidades, e aí a gente vai buscar força aonde? Nossa sociedade já faz isso de sobra (...). A gente precisa mudar esse padrão. (...) A gente precisa se esforçar, porque isso é um esforço diário, um processo meditativo, um trabalho de auto-perdão, e de auto- empatia (...) Você fez a bobagem? Tudo bem, amanhã é um novo dia, amanhã eu tenho uma nova chance. E aí todo dia você tem a chance de fazer aquela linha que saiu meio torta no dia anterior, de sair de uma maneira que você acha mais interessante. E assim você vai se lapidando, se construindo (ATENA)

Dessa maneira, salienta-se a relevância da educação estética, na medida em que a arte possibilita o trabalho com o coração, com o afeto, os sentidos, os sentimentos, viabilizando pensamentos e posturas que sejam sensíveis, éticas e solidárias; valores estes que são essenciais no nosso contexto social. Como salientam Bach e Marin (2014, p. 63) “a Pedagogia Waldorf trabalha numa construção para a percepção de padrões, para outra forma de pensar a vida e o aspecto relacional das coisas”. O trabalho com professores e alunos do segundo setênio, a partir da prática artística, constitui, assim, como uma possibilidade de ressignificação de seus sentimentos, conhecimentos e práticas, contribuindo para o

aprimoramento da individualidade humana, caminho este que se faz necessário para a evolução da sociedade.

Nessa conjuntura, Zimmermann (2002) ressalta que educar para a competência social, para a capacidade da conversa e para a verdadeira percepção de si e do outro, é fator de urgência em nossa sociedade contemporânea. “Eu acho que talvez o desconhecimento disso né, mas nossa, a gente precisa cuidar da nossa alma, do nosso coração, das nossas emoções”, declara Maya. E acrescenta Rosa Damascena: “Eu não sei por que as pessoas estão tanto na cabeça. Falta o meio, o sentimento, que está nessa parte do tronco”, e coloca a mão no coração. Esse meio é quem, justamente, conduz o pensar ao agir; quem pode conduzir o sentir a uma ação significativa e a um pensar espiritual, organizando e harmonizando o ser humano.

Então eu acho que quando você proporciona para o seu filho, ou sua filha, uma educação como a da Pedagogia Waldorf, você está disponibilizando para eles muitas ferramentas que não têm em outro lugar. Você oferece para eles caminhos, possibilidades, que despertam coisas que nenhum outro lugar mais desperta. Por exemplo, às vezes os alunos chegam no sétimo ano, matriculados pela primeira vez na escola Waldorf e vão fazer tricô, crochê. E aí a família é reticente com relação a isso, tipo: “ - "ah, mas o meu filho não precisa aprender a fazer isso”. Mas por outro lado o filho até o sétimo ano, o melhor trabalho manual que ele fazia até então, era o movimento com os dedos polegares para jogar *Free Fire* lá na tela do celular. Então você traz para essas crianças ferramentas que vão resultar na formação desse indivíduo em grandes coisas - são crianças que vão sair da escola com uma formação humana muito melhor, porque o crochê, pode não fazer diferença agora - pode parecer ridículo para muitas pessoas. Fazer aquarela pode parecer uma coisa desnecessária, mas lá na frente você vai perceber que a sensibilidade está aflorada, a capacidade de ser convalescente está aflorada, de entender o próximo, ter a tal empatia, está aflorada. Então a Escola Waldorf traz através da arte Waldorf esse eixo funcionando, essa carga de coisas boas que vão ser transformadas depois em frutos muito melhores. São seres humanos que sairão mais preparados, se a gente acreditar no processo. Lá na frente a gente vai colher os frutos (CARVALHO).

Por meio dessa explanação e dos demais entrevistados, fica evidente que para a Pedagogia Waldorf os valores intra e interpessoais não se aprimoram pelo viés da explicação, do pensar, do virtual. A educação dos valores humanos implícitos ao sentir, perpassa por outro caminho pelos quais as práticas artísticas são mediadoras, pois que elas conseguem atuar no que é espiritual e não apenas físico no ser humano. Isso pode ser verificado no relato de Rosa Damascena:

Também, a partir do momento que o professor, ali, no simples ato diário do poema da manhã, chega lá num ar solene, as crianças vão lá, se colocam nas posições e tal, fecham os olhinhos e começam: “ - Com sua luz querida o Sol clareia o dia e o poder do espírito que brilha em minha alma, dá força aos meus membros. Na luz do Sol, oh Deus, venero a força humana que tu, bondosamente, plantaste em minha

alma, para que eu possa estar ansioso em trabalhar, para que eu possa ter desejo de aprender. De Ti, vem luz e força. Que para Ti refluam amor e gratidão”. Então tá vendo que coisa linda? Sabe isso aqui? A alma das crianças tá crescendo e está contemplando, está tornando um templo interno delas. Isso nas grandes coisas e nas pequenas coisas da Pedagogia Waldorf. E aí o quê que vai acontecer? A partir do momento que a criança aprende a contemplar, essa contemplação vai desenvolver dentro dela a verdadeira gratidão, (...) de dentro pra fora... Porque ela vai passar a sentir o mundo dentro dela... E um mundo que é bom, que é Belo, e que é verdadeiro. E as artes estão em tudo isso (ROSA DAMASCENA).

Como assinalou Steiner, por meio da Arte a criatura eleva-se da realidade à subjetividade e incorpora o caráter divino espiritual de transformar a realidade exterior conforme o seu interior, realizando algo novo em relação ao que já existe. Pelo sentido artístico e contemplativo, o ser passa a captar a essência das coisas, as potencialidades suprassensíveis do Eu individual emergem-se e o que é belo, é transportado para a obra, tornado-se manifesto.

Eu tinha um aluno, ele era adotado, e tinha uma autoestima muito ruim. (...) Apesar de fazer coisas maravilhosas, ele não acreditava nele. Por qualquer errinho ele jogava o caderno no chão, achava que não ia conseguir. Mas esta criança na aquarela era impressionante! (...) Porque as crianças não dominam a tinta, não conseguem desenhar, mas conforme os movimentos que ele fazia no pincel, quando secava, sempre surgiam fadas, anjos... (...) Existia uma “força” ali (...). Então quando a gente colocava na parede, era sempre assim: - Óooooooooohhh! Ele causava uma admiração, porque ele não sabia o que estava pintando, mas na hora que secava saía sempre uma coisa maravilhosa! (...) Ali nunca deu nada errado - não tem isso de dar certo, ou errado. Então ele ficava livre (...) do julgamento dele (...) e nisso ele ficou mais calmo, mais confiante (SOPHIA).

Segundo Bach (2015, p.16), o espaço escolar Waldorf possibilita “realidades valiosas que alimentam o espírito das pessoas e abrem horizontes de grande riqueza humanística através do cultivo de modos de participação espontânea e valorização das amplas dimensões do sensível”. Ao que tudo indica, a dimensão espiritual do sensível pôde ser vivenciada nas obras do aluno de Sophia por meio da percepção na manifestação estética, gerando encantamento. A função da educação estética é justamente essa, a de proporcionar que os alunos se admirem pelo mundo, experiência pelo qual parece ter sido cumprida com maestria no caso relatado. Na perspectiva de viabilizar o protagonismo das “riquezas humanísticas”, releva-se outra experiência de Sophia:

Eu me lembrei de uma aluna que tudo que ela aprendia num dia, ela esquecia no outro. Ela não conseguia reter nada, nem nas letras, nem na matemática. Aí eu falava: não, hoje ela deu um passo, hoje ela entendeu essa conta, não sei o quê, mas no outro dia - nada! (...) Ela não conseguia aprender o conteúdo, relacionar palavras

ou letras com sons, e nem relacionar os números com quantidades. Mas o caderno dela era referência na classe, e ela era reconhecida naquilo que ela tinha, no talento dela. Então na Pedagogia Waldorf não tem um padrão, se você não for boa naquilo, você não é boa em nada, todo mundo tem o seu lugar. É assim, todo mundo tem o seu talento e complementaridade e aí todos crescem na arte (SOPHIA).

Sob esse ponto de vista, evidencia-se a importância da arte mediante às nossas necessidades: ela oferece um caminho novo perante as nossas experiências. Ao fazer isso, convida o comparecimento e a apresentação da alma que, ao que lhe concerne, não se limita a conteúdos cognitivos uma vez que nela subsiste a necessidade de realização do espírito.

A partir dos relatos coletados nas entrevistas, verifica-se como os professores Waldorf, utilizando o recurso das práticas artísticas desta pedagogia, proporcionam ao ser em desenvolvimento seu amadurecimento anímico/psicológico. Por se tratar de uma pedagogia que trabalha com o desenvolvimento humano em suas dimensões física, anímica e espiritual, respeitando esse desenvolvimento, ao usar uma metodologia de ensino baseada nas habilidades, as crianças são incentivadas a vivenciar todas as suas qualidades e disposições inatas, estimulando espaços de exploração para que elas escolham o que ensejam ser dentro dos aspectos multifacetados nelas desperto. Há indícios de que esse movimento favorece o desenvolvimento de indivíduos sadios em sua totalidade e no meio em que vivem, fenômeno este correspondente ao processo da individuação. E isso:

(...) isso traz também confiança, uma autoestima, porque você nunca é bom em tudo, e tem crianças que são muito boas no conteúdo, na escrita, tem uma memória maravilhosa, mas nas artes elas não se dão bem. E tem aquelas que não respondem nada, que não consegue participar das aulas de conteúdo, mas quando chega numa aquarela, numa modelagem, fazem uma coisa maravilhosa, então no grupo social eles se complementam. E aí, aquele julgamento que tem uma criança que não faz nada direito não existe, porque em alguma coisa ela se destaca, ou na música, ou tocando, ou pintando, ou modelando, ou trabalhando na madeira. Tem o trabalho individual que ele se reconhece como indivíduo, e tem o trabalho que se reconhecem no grupo. (...) Então tendo as artes numa classe, você tá aumentando o leque para que as crianças possam mostrar algum talento, que todos temos algum talento especial em alguma área, e como a gente expande essas áreas, você consegue ver isso (SOPHIA).

Ao que tudo indica, a Pedagogia Waldorf reúne uma miríade de potencialidades da individualidade humana, o(a) professor(a) difunde o ser como transformador da sua realidade, vinculando teorias às práticas, à educação do sentir, ultrapassando determinismos que a sociedade estabelece como obstáculos. Nesse processo, a arte é aquela que faz a ponte, a harmonia na relação entre o pensar, o sentir e o querer. Isso consiste em integrar a arte a todos

os âmbitos do ensino, o que permite, por um lado, uma visão ampliada do mundo e, por outro, o despertar da individualidade humana para os ideais do belo.

“O belo vincula o ser com o bom, estética e moral se integram. Valores e atitudes que estabelecemos com a natureza, a sociedade e a nossa subjetividade apoiam-se nas vivências sensibilizantes da experiência estética” (BACH; MARIN, 2014, p. 70). Sob esse ponto de vista justifica-se o parecer de Carvalho perante a Arte: “a arte é um ativador pra fazer com que esse sentir se transforme em uma ferramenta de progressão, de formação cognitiva, de formação artística, de formação ideológica, de formação humana, de formação de caráter”.

Fica evidente o resultado que esta metodologia alcança pelo fato de se ocupar em promover a forma-Ação de um ser humano harmoniosamente desenvolvido em seus aspectos multifacetados. Suas práticas são subsídios para o desenvolvimento gradual e progressivo das potências do espírito, visto que se configura em um processo dinâmico de construção de ideais morais, embasada no reconhecimento de si, dos sentimentos e valores intrínsecos à ética que rege a vida. Com isso, os impulsos oriundos dos instintos e à necessidade de uma satisfação imediata dos mesmos, vão se transformando, cedendo lugar para o desenvolvimento da sensibilidade, do sentimento, de necessidades mais sutis. Por meio das artes, novas fontes de atração passam a exercer influência na energia anímica do indivíduo, direcionando sua energia criadora para caminhos mais nobres rumo a novas conquistas. Ao despertar as qualidades e disposições inatas, como habilidades artísticas, espaciais, intelectuais, sociais, etc., o indivíduo por ela formado poderá estabelecer um relacionamento mais harmonioso consigo mesmo reverberando em formas mais autênticas de expressão e colaboração no mundo.

Conclui-se, assim, que para a Pedagogia Waldorf, artística é a forma de ensinar, são as condições oferecidas para a alma encontrar sua própria expressão e assim, o ser humano criar a si mesmo, se revelando ao mundo enquanto obra. Cabe, pois, reintroduzir os caminhos femininos do conhecimento na cultura ocidental, como a criatividade, a intuição, a cooperação e valorização dos relacionamentos, a introspecção e a espiritualidade com a ordem da vida e do mundo.

Somos partes inseparáveis do Cosmos no qual existimos em estado de evolução contínua. Numa visão ampliada de si e do mundo, somos UM, estamos todos interligados, somos um Sistema único. A esse respeito, Machado (1985, p. 38-39) define Sistema como “um todo, que funciona como um todo, em virtude das partes que o constituem. Em outras palavras, significa a unidade global de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos”.

Nesse sentido, corrobora Leonardo Boff (2000), reafirmando a interdependência de todos os seres ao incluir todos eles e o meio:

(...) numa perspectiva do infinitamente pequeno das partículas elementares, do infinitamente grande dos espaços cósmicos, do infinitamente complexo do sistema da vida, do infinitamente profundo do coração humano e do infinitamente misterioso do oceano (...). Dessa teia infindável de relações inclusivas, tudo se acha em relação (...) (BOFF, 2000, p.19).

Dessa maneira, o modo como participo no mundo terá repercussões em níveis energéticos dos quais eu poderei estar ou não consciente de como aquilo que faço está influenciando a totalidade.

Dimensionar o ser na sua amplitude a fim de conhecer melhor a sua identidade espiritual, suas potencialidades, e desenvolver nele seus sentimentos, alternando e renovando seu campo anímico, é o grande objetivo dessa pesquisa. Ao que tudo indica, a educação do sentir pela arte, é o caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trajeto de pesquisa, carregada pela questão de compreender a importância das atividades artísticas Waldorf no desenvolvimento do sentir em crianças do segundo setênio, cheguei à conclusão de que a arte aproxima o ser humano de seus sentimentos e, portanto, de si mesmo, principalmente no que lhe concerne a sua dimensão anímica e espiritual.

O ser humano é um ser que vibra; o aspecto afetivo é energético e corresponde a vibrações de certo teor. Nesse sentido, vivenciar é sentir com entusiasmo, e a arte, é forte elemento de interação do ser com as vibrações do universo.

Desse modo, pude compreender que o que a arte faz, é oferecer meios de manifestarmos nossa experiência de forma criativa e, com isso, mergulharmos em nossas emoções e sentimentos. Assim, justifica-se a sua importância no desenvolvimento do sentir, pois, o fato de poder representar esteticamente a forma de perceber, assimilar e sentir o mundo, faculta a tomada de consciência de si para além da matéria, capacitando-nos atingir uma dimensão potencial da nossa alma espiritual superior, reconduzindo-nos ao encontro genuíno do que nos é singular.

Pude constatar também que a sensibilização pela arte, tal qual a energia estimuladora do exemplo do professor e do ambiente na Pedagogia Waldorf, oferece forte influência ao desenvolvimento anímico direcionado para os ideais do bom e do belo do ser. Permite ao mesmo tempo, oportunidades de experiências variadas, atendendo as tendências e aptidões individuais. Logo, a ação experimentadora dos acontecimentos da vida, a compreensão dos fatos subjetivos que se desenrolam na intimidade do ser, as descobertas que a natureza expressa aproximando o ser com a sua natureza íntima, precisam de ser estimuladas. Só conhecer não basta. É preciso vivenciar o conhecimento, principalmente o de si mesmo.

Na prática, aprender sobre o sentir, foi isso. Significou pra mim um chamado, um retorno aos meus propósitos de vida, um regresso ao que eu sou. Na linguagem filosófica de Platão, foi a ideia encarnando e revelando meu destino.

Nesse processo, ao iniciar meu mestrado ouvi as seguintes afirmações: -“Isso que você quer fazer não é ciência.” -“Vai estudar o que vale a pena”. Passei então por uma Covid, uma pneumonia, vários episódios de sinusite, rinite, alergias.

Realmente... É adoeceador sentir-se coagida para realizar um trabalho inerente à própria singularidade. É adoeceador não ser compreendida. É adoeceador ser desvalidada. Mas percebo que essa dor não é só minha. Parece residir no inconsciente coletivo essa desconexão com a alma, essa desqualificação do feminino, da arte.

O paradigma patriarcal que nega a importância da experiência como forma de construção de conhecimento, ainda prevalece. Predomina-se o poder e o controle de um modo de pensar e existir que desconsidera o valor do sentir, do simbolismo, da intuição. Isso fica evidenciado nas relações de poder, nas comparações, no excesso de competição entre as pessoas nos órgãos públicos, na educação, entre as religiões. Quanta depressão, transtorno do pânico, de ansiedade, doenças degenerativas surgindo, cirurgias estéticas, harmonização facial, etc, etc. Tudo porque se busca fora o que está sendo negado dentro: a própria alma. E é ela, especialmente ela, quem poderá trazer ao ser o real sentido do seu valor, da sua beleza, a verdadeira imagem de si mesmo(a).

Assim, analisar como se realiza a prática artística do ensino fundamental I, na Pedagogia Waldorf, trouxe a dimensão da importância de estimular o desenvolvimento do imaginário, o poder criador do indivíduo, tanto no exercício de contemplação da imagem, quanto na experiência de trazer de seu conteúdo anímico, seus materiais simbólicos. Nesse sentido, essa pesquisa é sobre imagem inata que sustenta que cada pessoa tem uma singularidade que pede para ser vivida e que já está presente antes de poder ser vivida.

Psique do grego, significa alma. Em latim alma vem da palavra anima, ou seja, não há diferenciação entre os conceitos de psique, alma e anima, o que justifica o termo 'anímico' utilizado por Rudolf Steiner para se referir a tudo que condiz à alma humana ou psique, e o fato dele ter criado uma pedagogia essencialmente artística.

A totalidade de todos os processos psíquicos, conscientes e inconscientes, inclui a psique. Desse modo, o processo psíquico precisa das imagens simbólicas para elaborar seus conteúdos e então se autorregular. No fazer artístico isso se torna viável, visto que a imagem traz para o concreto os símbolos que estão no inconsciente, e com isso ativa o mecanismo psicológico de transformação da energia psíquica, tornando possível, tomar consciência de conteúdos internos até então ocultos na alma, desenvolver as emoções e tonificar a individualidade.

Como é possível perceber, as artes expressam o inconsciente, falam à imaginação essencial, à experiência transpessoal e inspiração espiritual, num certo sentido, à nossa natureza primitiva, e assim dirige-se à dimensão arquetípica de nossos pensamentos e emoções. O símbolo deve ser entendido como uma forma de energia psíquica, um arquétipo

mensageiro, uma força orientadora indicando uma possibilidade adormecida na alma. Quando essa energia é levada para a consciência, ela cria um eixo entre alma e espírito. Pintando, narrando ou desenhando, a criatura está convidando essa energia para se expressar, revelar sua essência e transformar a sua vida.

Arquétipos são energias em forma de imagens antigas ou primordiais presentes no imaginário humano. Em outras palavras, são formas preexistentes de pensamento, sentimento e imagens que tem sua origem no inconsciente coletivo, estrutura herdada da psique. Deixar que elas nos guiem em direção ao modo de sentirmos as verdadeiras raízes de nossa identidade, é um meio de tornarmos capazes de viver em íntima relação com a nossa alma.

Em seus escritos sobre arquétipos, Jung afirma que somente através de imagens arquetípicas podemos conhecer os arquétipos que moldam nosso comportamento e nossos pensamentos. Tais imagens tem especial importância, pois nos permitem vislumbrar a origem de nossos sentimentos.

Segundo as contribuições teóricas de Romanelli, o desenvolvimento do sentir no segundo setênio, com base na cosmovisão de Steiner dentro da Pedagogia Waldorf, precisa de imagens que efetivamente deem um *insight* às profundidades arquetípicas da experiência da vida humana, visto que, por meio desse cultivo, o belo se estabelece, e, por meio dele, o sentimento se desenvolve. Nesse propósito, ao analisar como se realiza a prática artística no ensino fundamental I da Pedagogia Waldorf, revelou-se a consciência e o cuidado por parte dos professores entrevistados em oportunizar às crianças, vivências de contemplação da imagem.

Tivemos um desafio: vivemos numa cultura dominada pela análise lógica e quantitativa, que não compreende a arte como aquela que representa a linguagem da alma; uma cultura que se esqueceu de muitos meios empíricos de lidar com a experiência ligada ao sentir em favor do autoconhecimento. Como consequência, nossa primitividade pode ser encontrada cotidianamente nas competições e violências de vários âmbitos.

Maria Montessori, em sua abordagem educacional direcionada à cultura da paz, considera que a violência nasce da noção separatista do outro, do desejo de poder, de fazer prevalecer as próprias concepções mediante a submissão do próximo. Competir, portanto, é a primeira forma de guerra, pois, embora a competição seja uma condição bem-vista em nossa sociedade, ela anula a força da cooperação, exclui o semelhante, e aumenta a sensação de sermos independentes e separados uns dos outros, o que é um grande equívoco, pois que, numa visão ampliada da realidade, somos seres ecológicos, fazemos parte de um sistema (microcosmo no macrocosmo), estamos todos interligados como os fios de uma grande teia.

Sendo assim, para o equilíbrio do todo, as diferenças são fundamentais já que cada ser tem na sua existência, uma função que colabora com o funcionamento equilibrado do todo, e por isso, competir é um equívoco.

Nesse propósito, faz-se necessário a retomada de uma nova consciência da natureza autêntica do ser para com ele mesmo, o cultivo da educação emocional, a criação de um novo paradigma para explorar o mundo interior do ser humano na busca pela realização dos seus potenciais ocultos, em oposição ao estímulo da disputa e a inveja.

O ideal de realização de uma prática de ensino para além da inteligência, portanto, requer dos futuros educadores, a compreensão da importância de estimular nas crianças sua força volitiva e do coração, já que é por meio dessas forças que elas poderão alcançar a educação, e o fortalecimento interior.

Nesse sentido, ao investigar como a participação em atividades de cunho artístico, orientadas pelos propósitos e preceitos da Pedagogia Waldorf, podem impactar na formação humana, ressaltou-se a relevância da educação estética, como aquela capaz de harmonizar esse desequilíbrio entre nossa visão de mundo material e nossos valores espirituais.

De acordo com a contribuição de Bach, estética refere-se à capacidade do ser de sentir a si próprio e ao mundo como um todo integrado, a partir do uso de seus sentidos e da articulação balanceada entre as forças do pensar, do sentir e do querer. Nesse cultivo de entrosamento com a realidade, seja através do exercício contemplativo, da experiência criativa ou da imitação, é possível vibrar em união com o mundo, admirar-se por ele e resgatar esse elo, conferindo a si e ao entorno, uma dimensão do sensível repleta de encantamento, inspiração e subjetividade. Do meio externo, o indivíduo absorve a essência configurada como beleza e a transforma, por intermédio de sua singularidade, em atividade criadora. Com isso, a criatura é estimulada a sentir a beleza da vida, os sentimentos aprimoram-se, e o desenvolvimento do indivíduo atinge o seu auge, uma vez que as experiências estéticas possibilitam o desenvolvimento das potencialidades superiores do Eu, por meio do desenvolvimento dos sentimentos, conduzindo-o ao encontro de sua autonomia espiritual.

É nesse propósito de reconexão ser humano-espírito, que fica evidente a colaboração da arte na educação do sentir, uma vez que ela é um instrumento de revelação do ser e das leis morais que lhe são inerentes, e, por isso, um propício terreno para a formação da individualidade humana. No fazer artístico, é possível trabalhar os próprios limites, entrar em contato com os sentimentos despertados por cada arte, proporcionando que este amplie a consciência perante o próprio sentir e se conheça. Ao buscar o material artístico específico de cada arte, o indivíduo se vê deparado com uma infinidade de fenômenos, bem como conhece

suas formas de expressão, podendo se manifestar mediante estes elementos como cor, som, forma, ritmo, algo particular, saído inteiramente da sua essência. Por meio dessa prática, é possível trabalhar os próprios limites, entrar em contato com os sentimentos despertados por cada arte e, com isso, conhecer, afirmar e valorizar a própria individualidade

Arte se define pela diversidade, por propor algo que é especial e único, propiciando ao ser humano, a partir de suas próprias produções e experiências sensíveis, que este se reconheça como criador e criatura, entre em contato consigo mesmo, e se aceite como sujeito único que pode e deve exercer esta singularidade. Essa experiência faz de nós seres incopiáveis, até porque, ao criar, nunca operamos a partir de um vácuo, criamos a partir de três bilhões de evolução orgânica. Isto significa dizer, que tudo o que já fomos, está codificado em nossa natureza quadrimembrada, e assim, ao criar algo, expressamos por meio dos símbolos, toda a nossa trajetória evolutiva, individual:

Vale ressaltar que o inconsciente coletivo, armazenador de nossas bagagens inconscientes, é ativado pelo ato criativo. Ao ser ativado, traz, através das imagens simbólicas, tudo o que fomos, somos e podemos nos tornar. Com isso, o sujeito potencializa-se, resgata-se, aproxima-se de seus sentimentos e de si mesmo. Ao se conhecer, pode também aceitar os outros com suas características próprias e, a partir daí, travar com eles relações de complementaridade e não de dominação ou rivalidade. É a partir das relações que a troca se estabelece, que se encontram os meios de fazer valer os direitos e deveres dos que vivem em sociedade.

Entrevistar os educadores Waldorf me proporcionou essa constatação. Foi um meio de vislumbrar na prática, a importância dada pela Pedagogia Waldorf às diferenças individuais, e de participar do princípio de que cada ser é único e, por isso, desenvolve-se de acordo com as suas características, seu tempo, e fases de desenvolvimento. Proporcionou-me também conhecer o chamado ensino vivo no qual leva em conta as singularidades humanas e suas maneiras diferenciadas de aprender e participar no processo de construção de uma aprendizagem.

Certifica-se assim, que a percepção e expressão do belo residem na beleza da diversidade, e a diferença pode ser vista como uma condição de evolução humana, uma vez que é na singularidade que se encontram os potenciais ocultos do indivíduo que irão contribuir para a sociedade e enriquecê-la de modo significativo.

Se o Universo, do qual somos parte, fosse apenas um sistema de hábitos, não haveria evolução. O caos, o inesperado, o diferente, quebra os padrões, e o que anteriormente causa desordem, dá lugar a uma nova ordem e expansão ao sistema, em sentido cósmico.

Mergulhando mais a fundo sobre essa temática, Ralph Abraham revela com o seu trabalho sobre Atratores Caóticos, que os mesmos existem no Universo como condição original para exercer influência sobre estados menos organizados de vida, e “puxa” esses estados para algum estado final, como se houvesse uma Mente Cósmica contendo todas as formas e todos os arquétipos possíveis de evolução. Dessa maneira, os hábitos estão sendo continuamente rompidos por acidentes porque o Universo e cada ser, enquanto consequência de uma crise inicial (explosão) e expansão (constituição da ordem) contêm dentro de si esses dois movimentos, conduzindo os sistemas ser humano-meio a uma constante reorganização e adaptação em sentido evolucionário.

Steiner falou sobre isso ao destacar que a missão da arte é revelar o mundo futuro por intermédio dos impulsos vindos do mundo espiritual no ato de criar.

A arte seria, pois, o canal de conexão do ser com todos os arquétipos possíveis de evolução do Universo?

Espero que esta reflexão contribua para uma compreensão ampliada do tema tratado nessa pesquisa, assim como para despertar nos educadores, o desejo de tornar possível práticas artísticas mais conscientes dentro do contexto escolar.

Precisamos ajudar as pessoas a serem mais espontâneas e autênticas, ajudá-las a direcionar seus pensamentos limitadores a aprender como reconhecer e comunicar seus medos, seus verdadeiros sentimentos e os desejos de seus corações.

Estimo, portanto, que essa pesquisa possa colaborar para uma compreensão mais ampla e aprofundada do que significa o sentir de modo que, a educação do sentir pela arte, se desenvolva em complexidade e englobe uma esfera maior, no propósito de expandir o potencial da criatura para enxergar diferentes interpretações a respeito de um mesmo ponto, e assim transformá-la em alguém mais preparada para interagir e contribuir com a sociedade.

Almejo, ainda, que a prática artística da educação fundamental I na Pedagogia Waldorf, leve ao entendimento e a difusão pública, um conhecimento de uma pedagogia específica a respeito de como aplicar a arte para o desenvolvimento humano, inspirando educadores de qualquer educação a utilizar mais a arte em suas metodologias e didáticas.

O conhecimento adquirido nesta experiência inspira a pesquisadora a prosseguir neste trabalho, doravante, pela perspectiva de cada prática artística. Como as rodas rítmicas, ou as narrativas, ou a euritmia, por exemplo, poderiam contribuir para o desenvolvimento do sentir nos adultos do futuro?

Que essa pergunta possa servir de inspiração para a descoberta de uma nova pesquisa

em relação ao tema abordado, na certeza de que necessitamos por demais cultivar nossa potencialidade criadora a serviço do desenvolvimento de nossos sentimentos, rumo a renovação, expansão e consciência não somente do cérebro, mas também a do coração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEPPLI, W. **O Organismo Sensório** – sua perda e seu cultivo. Tradução de Lucinda Dias. São Paulo: Convívio - Escola João Guimarães Rosa, 1955.

ALMEIDA, C.: **Fayga Ostrower**: uma vida aberta à sensibilidade e ao intelecto. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 13, outubro, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BACH JUNIOR, J. **Educação Ecológica por Meio da Estética na Pedagogia Waldorf**. 244 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2007.

_____. **Educação ecológica e a fenomenologia da natureza de Goethe e Steiner na Pedagogia Waldorf**: a experiência estética no desenvolvimento da percepção ecológica. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (1): 103-116, jan./jun. 2008.

_____. **A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade**: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2012.

_____. **O conceito de metamorfose e a fenomenologia da natureza de Goethe**. Griot Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia –Brasil, v.10, n.2, dezembro/2014.

_____. **As cores fisiológicas na ciência de Goethe**: educação e fenomenologia. Ciência e Educação, 22 (1), Jan-Mar, 2016.

_____. **O autocultivo e a educação da sensibilidade na Pedagogia Waldorf**. EccoS Rev. Cient. N. 53, São Paulo, abr./jun. 2020.

BACH, J.; MARIN, A. **A educação estética na Pedagogia Waldorf**: o imaginário e a paisagem interior. Revista Interfaces da Educação, Vol. 3, Dezembro, 2012.

BACH JUNIOR, J.; STOLTZ, T, VEIGA, M. **Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf**. Educação: teoria e prática, Vol. 23, Abril, 2013.

BACH, J.; MARIN, A.A. A dimensão estética na educação ecológica da Pedagogia Waldorf. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T. (Orgs.). **O Pensamento de Rudolf Steiner no Debate Científico**. Campinas: Ed. Alínea, 2014, p.51-71.

BACH JUNIOR, J.; STOLTZ, T, VEIGA, M. **Pedagogia Waldorf**: educar para a liberdade é desenvolver o pensar, o sentir e o querer. Revista Interfaces da Educação, Vol. 5, Jan, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLO, S. **Pintando sua alma: método de desenvolvimento da personalidade criativa.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

BERGONSI, S.S.S; STOLTZ, T. Arte e sua Relação com a Vida para além do entretenimento. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T. (Orgs.). **O Pensamento de Rudolf Steiner no Debate Científico.** Campinas: Ed. Alínea, 2014, p.133-163.

BOFF, L. **A águia e a galinha – Uma metáfora da condição humana.** 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Mundialização - Espiritualidade.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2000b.

BERGONSI, S.S.S; STOLTZ, T. Arte e sua Relação com a Vida para além do entretenimento. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T. (Orgs.). **O Pensamento de Rudolf Steiner no Debate Científico.** Campinas: Ed. Alínea, 2014, p.133-163.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CARLGREN, F.; KLINGBORG, A. **Educação para a Liberdade: A pedagogia de Rudolf Steiner.** São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1988. In: BACH, J.; MARIN, A. **A educação estética na Pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior.** Revista Interfaces da Educação, vol. 3, Dez, 2012.

DUARTE, A. J. O. **Ecologia da alma: a natureza na obra científica de Carl Gustav Jung.** Junguiana. vol.35n.1, São Paulo, Jun, 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOETHE, J. W. **Doutrina das cores.** São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

_____. **Escritos sobre arte.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005. In: BACH JUNIOR, J. **O autocultivo e a educação da sensibilidade na Pedagogia Waldorf.** EccoS Rev. Cient., São Paulo, n. 53, abr./jun. 2020.

HEYDEBRAND, C. **Do plano de ensino da Escola Waldorf.** São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2005.

HILLMAN, J.O **Código do Ser**: uma busca do caráter e da vocação pessoal. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Ed. Objetiva, 1997.

JUNG, C. G. **Psicologia do inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KONIG, K. disponível em: <<https://vovolupo.blogspot.com/2014/01/karl-konig.html>>. Acesso em: 13 jun 2023.

LANZ, R. **Noções básicas de Antroposofia**. 4 ed. rev. - São Paulo: Antroposófica, 1997.

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

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LESSA, E. A Teoria dos tipos psicológicos. **Artigos - Instituto Junguiano do Rio de Jan**, Nov/2015.

LIEVEGOED, B. **Desvendando o Crescimento** – as fases evolutivas da infância e da adolescência. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1994.

MACHADO, J. **Do grão ao pão**: significações do alimento na pedagogia waldorf. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

MACHADO, P. A. **Ecologia Humana**. São Paulo: Cortez, 1985.

MARANGON, M.L. **A formação humana em Goethe na obra**: Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister. Tese de Doutorado. Universidade de Passo Fundo, 2018.

MARASCA, E.; NISTA-PICOLO, V. L. **Um ensino salutogênico**: contribuições das práticas pedagógicas pautadas na pedagogia Waldorf. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 39, n. 73, jan./jun. 2017.

MARASCA, E. G. C. **Pedagogia Waldorf e Salutogênese**: o ensino como fonte de saúde. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 22, núm. 79, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**: processo constitutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.12, n.1, abr. 2006.

MOREIRA, R.K. **Conceitos sobre a educação estética**: contribuições de Schiller e Piaget. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 1, n. 2, mai./ago. 2007.

MUTARELLI, S. R. K. **Os Quatro Temperamentos na Antroposofia de Rudolf Steiner**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2006.

_____. **O querer, o sentir e o pensar de Rudolf Steiner na literatura para crianças e jovens**: os atos da vontade. Orientadora Maria dos Prazeres Santos Mendes. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. 301 f.

NICOLLETTI, D. A. R. **A educação estética através da Música no segundo setênio:** aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jacques-Dalcroze. Orientadora: Sílvia Maria Pires Cabrera Berg. Dissertação de Mestrado - Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

NUNES, A. **Educação estética de Schiller na contemporaneidade:** o uso da arte para uma educação moral. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Portugal, 2014.

OLIVEIRA, F.M.C. **Anarquismo Epistemológico Em Ação:** A Ciência De Rudolf Steiner na Perspectiva do Pluralismo Global De Paul Feyerabend. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

PHILIPPINI, A. **Materialidade e Arteterapia.** Rio de Janeiro: Pomar, Coleção de Revistas de Arteterapia Imagens da Transformação. Vol. 3, 1996.

_____. **Mas o que é mesmo Arteterapia?** Rio de Janeiro: Pomar, Coleção de Revistas de Arteterapia Imagens da Transformação. Vol. 5, 1998.

_____. **A construção de espaços criativos através do processo Arteterapêutico.** Rio de Janeiro: Pomar; Coleção de Revistas de Arteterapia Imagens da Transformação. Vol. 4, 1994.

RABELO, C. L. et al. Arteterapia: processo, sentimentos e emoções. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, ISSN - 2525-4014, Rio de Janeiro, nº 3, p. 78, Jan/2017.

REA, L.M.; PARKER, R.A. **Metodologia de pesquisa:** do planejamento à execução. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.

ROMANELLI, R. A. **Pedagogia Waldorf:** um breve histórico. Revista da Faculdade de Educação, Ano VI, nº 10, 2008.

_____. A influência de Goethe no pensamento steineriano e na Pedagogia Waldorf. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T. (Orgs.). **O Pensamento de Rudolf Steiner no Debate Científico.** Campinas: Ed. Alínea, 2014, p.73-90.

_____. **A arte como procedimento de ensino na escola Waldorf.** In: 33a. Reunião Anual da Anped, 2010, Caxambu - MG. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Rio de Janeiro - RJ: Anped, 2010.

_____. **A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.56, abr./jun. 2015.

_____. **Procedimentos artísticos no ensino Waldorf.** Revista da Faculdade de Educação da Universidade do Mato Grosso, Vol. 26, ano 14, Nº 2, jul/dez. 2016.

SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem.** São Paulo: Iluminuras, 1990.

_____. **A educação estética do homem numa série de cartas.** 4 ed. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. Introdução e notas Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SELG, P. **A pedagogia Waldorf e a Antroposofia**. São Paulo: Antroposófica, 2020.

SILVEIRA, N. **Jung: vida e obra**. ed. 7. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Coleção Vida e Obra, 1981.

STEINER, R. **A educação da criança segundo a Ciência Espiritual**. Tradução de Rudolf Lanz. Alemanha, 1907/1987/1996.

_____. **AnthroposophischeLeitsätze**, Dornach, (GA 26) Tradução de V.W.Setzer, 1924.

_____. **The new art of education**. London: Anthroposophical Publishing CO. New York: Anthroposophic Press, 1928. *Apud* ROMANELLI, R. A. **Procedimentos artísticos no ensino Waldorf**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade do Mato Grosso, Vol. 26, ano 14, Nº 2, jul/dez. 2016.

_____. **A arte da educação I: o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia**. 2. Ed. São Paulo: Antroposófica, 1995.

_____. **Teosofia: Introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano**. 7. Ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.

_____. **Pedagogia, arte e moral**. São Paulo: João de Barro Editora, 2008.

_____. **A arte da educação II: metodologia e didática**. 3. Ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

_____. **A renovação da arte pedagógico-didática através da ciência espiritual: GA 301**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2022.

_____. **Curso de pedagogia curativa: doze palestras proferidas em Dornach, 25 de junho e 7 de julho de 1924, para médicos e pedagogos curativos: GA 317**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

VEIGA, M. **A Obra de Rudolf Steiner**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1994. In: ROMANELLI, R.A. **A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.56, abr./jun. 2015.

VEIGA, M. e STOLTZ, T. **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas: Editora Alínea, 2014.

ZIMMERMANN, H. **Educar através da arte**. A Educação como arte. Pedagogia Waldorf, Periódico nº 5. Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Página 1 de 1



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata
Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538 - Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350
(34) 3700-6937 - ppge@uftm.edu.br

ROTEIRO DA ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

- Nome
- Formação profissional
- Experiência com a Pedagogia Waldorf

PERGUNTAS:

- De acordo com os preceitos da Pedagogia Waldorf, como você percebe e compreende a dimensão do sentir?
- Qual a importância da prática artística e das vivências subjetivas no processo de desenvolvimento de crianças que estão no segundo setênio?
- Relate uma experiência artística marcante realizada por você com alguma classe de alunos do Ensino Fundamental I.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Página 1 de 3



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata
 Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538 - Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350
 (34) 3700-6937 - ppge@uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTO

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada *Contribuições da Prática Artística da Pedagogia Waldorf para a Educação do Sentir em Crianças do Ensino Fundamental I*. O objetivo desse trabalho é compreender qual a importância das atividades artísticas para o desenvolvimento do sentir em crianças do segundo setênio. Busca-se, conhecer o desenvolvimento do sentir segundo a cosmovisão antroposófica da Pedagogia Waldorf; analisar como se realiza a prática artística da educação fundamental I na Pedagogia Waldorf, e investigar como a participação em atividades de cunho artístico, orientadas pelos propósitos e preceitos dessa pedagogia, podem impactar na formação humana. Sua participação é muito importante, pois, a partir dos relatos da sua experiência enquanto professor (a) Waldorf, que poderemos obter esclarecimento e compreensão para atingir o propósito dos objetivos acima mencionados, e então desenvolver a pesquisa.

Caso concorde em contribuir com o estudo, você participará de uma entrevista individual com duração aproximada de uma hora e meia, em ambiente virtual, pelo Google Meet, de forma síncrona. A entrevista será gravada e todas as informações serão mantidas em sigilo e privacidade; sua identidade será preservada, e seu nome será trocado por um nome fictício, durante a entrevista individual.

Esta pesquisa pode, ainda, mesmo que minimamente, apresentar alguns riscos aos participantes, como a eventualidade de vazamento de dados dos depoimentos construídos pelas entrevistas, e/ou a possibilidade de que os depoimentos e as conversas possam gerar algum desconforto pessoal e profissional aos participantes da pesquisa.

Para mitigar os riscos apresentados, adotaremos o anonimato dos participantes, dando a eles nomes arbitrários, sem a possibilidade de descortinar o sigilo de cada participante. Também será mantida a confidencialidade da entrevista e após o término da mesma, os

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Universidade Federal do Triângulo Mineiro

arquivos das gravações serão excluídos. Você terá também a opção de desistir da participação da pesquisa a qualquer momento sem que haja qualquer constrangimento junto ao pesquisador, ou prejuízo.

Sua participação é voluntária e em decorrência disso você não receberá qualquer valor em dinheiro, como também, não terá nenhum gasto por participar desse estudo.

Mesmo não correndo nenhum risco em participar desta pesquisa, caso os conteúdos abordados lhe trouxerem algum tipo de desconforto psicológico, você tem o direito de requerer indenização diante de eventuais danos.

Contato dos pesquisadores:

Mestrando: Raquel Cardozo Paiva

E-mail: raquel.cel77@gmail.com - Telefone: (34) 99653-1361

Endereço: Rua Vigário Carlos, 100 - Bairro Abadia - Uberaba - MG (UFTM)

Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Junior

E-mail: jonas.bach@uftm.edu.br - Telefone: (34) 3700-6937 (secretaria do PPGGE)

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Universidade Federal do Triângulo Mineiro

CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: *Contribuições da Prática Artística da Pedagogia Waldorf para a Educação do Sentir em Crianças do Ensino Fundamental I*

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não me afetará. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, *Contribuições da Prática Artística da Pedagogia Waldorf para a Educação do Sentir em Crianças do Ensino Fundamental I*, e receberei uma via assinada deste documento.

_____, ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores: (34) 3700-6937 (secretaria do PPGE)

Nome Completo: _____

Telefone de contato (preferencialmente celular): (____) _____

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data