



EDITORIAL

Depois de um intervalo, pudemos voltar com mais uma edição do Periódico, ainda dessa vez editado. Parece que a edição dos próximos Periódicos depende de levantarmos verba para pagar o editoramento, apenas foi liberada verba para colocar no site.

O conteúdo dessa edição traz, entre outras, extraído da “Carta Circular” da Seção Pedagógica do Goetheanum, os critérios dos marcos essenciais para as instituições pedagógicas que usam o nome Waldorf e ou Rudolf Steiner, elaborados pela **Conferência Internacional das Escolas Waldorf/Rudolf Steiner** (Círculo de Haia). Esse texto já foi trabalhado no grupo da Seção Pedagógica e será motivo de reflexão e conversa no Conselho Deliberativo da Federação.

Contamos ainda com a contribuição do atual dirigente da Seção Pedagógica, traçando um esboço do desenvolvimento da pedagogia Waldorf, na atualidade, e os passos de desenvolvimento no passado, focando, a exemplo, a luta na escola chamada “Mãe” em Stuttgart. No final, ele nos coloca a pergunta se aqueles anos de aprendizagem passados com os professores pela escola “Mãe” não são, em parte, as mesmas dificuldades atuais nas nossas escolas? Por que não?

Encontramos uma valiosa contribuição sobre o ensino no sexto ano, momento tão importante na vida do aluno para o início do desenvolvimento da capacidade de julgar, segundo Rudolf Steiner. Além disso, contamos, mais uma vez, com uma valiosa palestra pro-



ferida no encontro do Grupo de Ciências, em maio deste ano, pela colega Isabel Schevienin, bem como temos um relato da visita de brasileiros à seção Pedagógica no Goetheanum.

Desde já, gostaríamos de chamar a atenção ao “III Congresso Brasil de Pedagogia Waldorf” em 2011 (17 a 23 de julho) com tema – Ciência, Arte e Religião – que terá Dra. Michaela Gloeckler como palestrante principal. Para a organização do evento, estabeleceu-se um grupo de representantes constituído por participantes de diversas escolas e da representação da Seção Pedagógica no Brasil.

A **Viver Escola Waldorf de Bauru** ofereceu-se gentilmente para albergar o evento.

Queremos agradecer e parabenizar o Grupo organizador do Congresso Internacional de Jardim de Infância, a quem se deve o grande sucesso obtido. Os agradecimentos igualmente se estendem ao evento da Aliança para a Infância, organizado pelo mesmo grupo.

Omissão: No Periódico 44/45 foi omitido o nome da colaboradora Ana Lucia Santana Lopes.

A Coordenação do Periódico





CRITÉRIOS DA PEDAGOGIA WALDORF

Elaboração: Conferência Internacional das Escolas Waldorf/ Rudolf Steiner (Círculo de Haia), junto à Seção Pedagógica do Goetheanum.

A Conferência Internacional das Escolas Waldorf Rudolf Steiner, em sessão realizada em Dornach (CH), nos dias 19 a 22 de novembro de 2009, elaborou e aprovou a caracterização de marcos essenciais da Pedagogia Waldorf. Essas características estão sendo apresentadas de forma geral, podendo ser complementadas pelas características específicas, próprias de cada país. É permitida a tradução para a língua correspondente a cada país. Essas características têm a função de estímulo e orientação para o uso do nome “Waldorf”.

Caracterização dos marcos essenciais da Pedagogia Waldorf

Preâmbulo

A Pedagogia Waldorf é a base da educação infantil e das escolas em todo o mundo, que apresentam sob a denominação Waldorf, – Rudolf Steiner ou Escolas Livres; isto é, as Escolas da Educação Infantil. Independentemente do nome e da rica multiplicidade cultural, os jardins e as escolas estão unidos por algumas características essenciais, que serão comentadas a seguir. Escolas, assim como Jardins de Infância, que não apresentam estas características, não fazem

parte do movimento internacional das Escolas Waldorf e do movimento internacional dos Jardins de Infância Waldorf.

Diretrizes da Pedagogia Waldorf

A base da Pedagogia Waldorf é o estudo geral do homem e a psicologia do desenvolvimento, como foi apresentado pela primeira vez por Rudolf Steiner (1861-1925), em seu ciclo de palestras para professores Waldorf “A Arte da Educação I – *O Estudo geral do Homem*” (1919). Fazem parte das bases da Pedagogia Waldorf as elaborações diferenciadoras realizadas desde então e que dizem respeito à fisiologia e à psicologia do desenvolvimento, assim como a metodologia e a didática, como as novas matérias do ensino curricular (introduzidas).

Trata-se de uma pedagogia que parte da criança e que tem como meta o desabrochar do seu potencial. Leva em conta a multiplicidade cultural e é compromissada com os princípios éticos universais da humanidade (veja: Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10/12/1948, Convenção dos direitos da criança de 20/11/1989, N. U; Convenção das Nações Unidas quanto aos direitos dos seres humanos com necessidades especiais, de 13/12/2008).

A Pedagogia Waldorf é a base para as mais diversas instituições de formação cultural, educacional, profissional (ex.: implantação de berçários e maternais, jardins de infância, escolas, escolas profissionalizantes, escolas especiais, etc.).

Educadores e professores necessitam de uma formação pedagógica Waldorf e sentem-se comprometidos com a autoeducação e com a formação profissional continuada.

A forma jurídica apropriada para essas escolas, jardins de infância e outras instituições pedagógicas, é a Associativa Livre (Freie Trägerschaft), que é concebida com a participação de todos os que estão envolvidos nos processos educacionais.

Marcos característicos essenciais da educação na primeira infância, dos jardins de Infância e das Escolas Waldorf

Nos primeiros sete anos de vida, o desenvolvimento sadio da criança acontece pelo ambiente de amoroso aconchego e da firme condução, que propicia o desenvolvimento de aspectos como alegria, admiração e veneração. O aspecto mais importante no trabalho com a criança pequena é a postura interior do educador, que atua como exemplo para a força imitativa da criança pequena. Por essa razão, esse trabalho exige constante autoeducação. Nos jardins de infância Waldorf, nos grupos de maternal, nos programas desenvolvidos para pais e filhos e outras atividades direcionadas para a educação de crianças pequenas, são fundamentadas as bases para a saúde e vitalidade da corporalidade física, do desenvolvimento da admiração e do interesse voltado para o mundo, a disposição interior para o aprendizado, para a atividade exploratória do mundo a partir de vivências pessoais, a capacidade de relacionar-se com o outro, assim como o contínuo desenvolvimento dos aspectos psíquicos, emocionais, intelectuais e espirituais durante a vida toda.

A base para a educação e o ensino nas Escolas Waldorf é uma proposta curricular, que oferece estímulos ao professor para a estruturação individual de sua aula. O ensino orienta-se pelas propostas curriculares acima mencionadas. Cada professor é responsável por seu ensino e responde por este perante a comunidade escolar. Assim o ensino é avaliado.

A Escola Waldorf é um modelo escolar homogêneo e inclusivo, que abrange o ensino desde o período da Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio. Sua proposta educacional curricular leva em conta, como diretriz orientadora, os passos do desenvolvimento de crianças e jovens, criando uma sutil integração interdisciplinar entre os vários níveis de ensino e as respectivas matérias, oferecendo à criança/aluno, a possibilidade do desabrochar em múltiplas dimensões, sempre em concordância com sua faixa etária.

Essas possibilidades consistem na aquisição de conhecimentos, competências culturais, capacidades emocionais e sociais, assim como diferentes habilidades práticas e aptidões artísticas (ditas inteligências múltiplas).

A meta do docente é desenvolver-se de tal forma, que chegue a se tornar um artista da educação para que o ensino torne o aluno intelectualmente criativo, socialmente responsável e atuante. A autoeducação do professor, sua formação profissional e o aperfeiçoamento continuado são pré-requisitos essenciais.

Via de regra, um professor acompanha as primeiras 6 a 8 séries do Ensino Fundamental como professor de classe. Os professores de matéria e os orientadores, especialmente nas classes mais adiantadas, necessitam, além da formação pedagógica Waldorf, a formação acadêmica específica.

Princípios metodológico-didáticos

A metodologia educacional e de ensino é diferenciada de acordo com a idade das crianças e dos jovens.

Todas as atividades se pautam nas necessidades específicas de desenvolvimento, isto é, são direcionadas mais pelo desenvolvimento volitivo dos primeiros três anos de vida, passando para o brincar imaginativo, chegando à crescente atividade cognitiva na fase de transição do Jardim de Infância para a fase escolar.

A criança pequena imita e é educada por meio do modelo e do exemplo. Para a Educação Infantil, temos como marco essencial o livre brincar, não direcionado, assim como a possibilidade de fazer experimentações de movimentos e de vivências sensoriais. O educador se preocupa, entre outras coisas, em criar uma estruturação rítmica do dia, da semana, das estações do ano, para, dessa forma, fundamentar o desenvolvimento sadio da corporalidade física e psíquica da criança e, com isso, são criadas as bases para a resiliência.

A criança no Ensino Fundamental aprende por meio do seu professor, o qual tem a seu dispor uma multiplicidade metodológica,

configura sua aula artisticamente e introduz a sua classe em todos os grandes âmbitos do conhecimento (ensino em épocas). O professor, em especial o professor de classe, cria uma relação sincera com seus alunos (e com os adultos responsáveis pelos alunos) e, no decorrer do avanço etário das crianças, pratica um ensino cada vez mais formal, mantendo-as dentro do âmbito da estruturação artística da aula. As crescentes exigências de rendimento significam para o professor de classe a necessidade de formular estratégias de aprendizagem adequadas aos diferentes níveis de inteligência de sua classe (diferenciação interna da classe).

Os jovens do Ensino Médio, como resultado do ensino, devem ser capazes de se confrontarem de forma crítica e analítica com os conteúdos das matérias, desenvolver a capacidade de julgamento autônomo, capacidades essas que se manifestam na forma independente de elaborar os conteúdos do estudo. Além disso, serão exercitados em tarefas específicas, tais como a autoconsciência, o senso de responsabilidade pessoal e uma engajada relação com o mundo. No Ensino Médio, são oferecidos caminhos individualizados de aprendizagem. A competência social será reforçada pelo fato de se manter o conjunto da classe.

Particularidades ou marcos específicos da Escola Waldorf

- Educação na primeira infância sem exigências acadêmicas;
- Via de regra, um professor que acompanha as primeiras 6 a 8 séries do Ensino Fundamental como professor de classe;
- Ensino de Eurytmia;
- Ensino em épocas, aulas avulsas de determinadas matérias, e outras formas de ensino;
- Ensino de línguas estrangeiras desde a 1º ano escolar;
- Horário escolar estruturado levando em conta, preferencialmente, os aspectos psicológicos e higiênicos;
- A comunidade da classe é preservada, independentemente do rendimento individual dos alunos;

- Não haverá nenhuma avaliação exclusivamente quantitativa dos alunos, assim como nenhuma aplicação de testes somente pelo teste de si.
- Boletins, que além da avaliação de rendimento do aluno, também descrevem, valorizam e apreciam seu desenvolvimento, dando sugestões para o seu trabalho futuro;
- Trato pedagógico com questões disciplinares;
- Atividades que configuram e promovem o ambiente social, como festas mensais, festas anuais, excursões, estágios, apresentações teatrais, etc;
- O Ensino Religioso Confessional pode ser instaurado a pedido dos pais. Em geral, as escolas podem oferecer ensino religioso, autônomo, não confessional.

Avaliação

Educadores e professores participam de avaliações internas, próprias da escola, e externas. Isso se torna tanto mais importante pelo fato de ser muito valorizado o ensino do professor criado por ele mesmo e sob sua própria responsabilidade.

Organização de Escolas e Jardins de Infância Waldorf

Os Jardins de Infância Waldorf, assim como as Escolas Waldorf, no âmbito pedagógico, serão administrados e dirigidos pelos seus respectivos colegiados.

No âmbito econômico e jurídico, os Jardins de Infância e as Escolas serão administrados e dirigidos por pais e professores em conjunto, mantendo-se dentro do âmbito legal da organização institucional específica, sendo as formas e estruturas específicas de cada um dependente das pessoas envolvidas, da realidade cultural local e das possibilidades jurídicas existentes.

A forma de autogestão dos Jardins de Infância Waldorf e das Escolas Waldorf permite a delegação temporária de tarefas a indiví-

duos ou a pequenos grupos. Há a possibilidade da existência das mais variadas formas organizacionais dentro do âmbito da autogestão.

Quanto ao posto direcional de Jardins de Infância ou de Escolas Waldorf, deveria ser evitada a concentração dessa função em uma única pessoa, pelo menos no que diz respeito ao âmbito da direção interna (pedagógica) da instituição.

Colaboração – Trabalho Solidário

Cada colega se compromete a participar semanalmente da Conferência Pedagógica. Esta constitui o grêmio de direção pedagógica da Escola, assim como do Jardim de Infância. Compreende o estudo de base (Antropologia/Pedagogia), abordagem de questões pedagógicas, observação de crianças, questões organizacionais e tarefas estruturais e de direção, sempre levando em conta os acordos feitos com outras agremiações da escola.

A conferência dos professores é o âmbito, no qual acontece a formação continuada, se desenvolvem a percepção, a apreciação (crítica e avaliação), o estudo, a criação e a introdução de impulsos novos, assim como desenvolve a consciência conjunta do “todo”.

Paralelamente ao trabalho solidário realizado dentro da conferência da escola, são cultivados os intercâmbios e cursos, visando o aperfeiçoamento dos professores em âmbito nacional e internacional.

Responsáveis por essas atividades são a Seção Pedagógica, sediada no Goetheanum, e as Seções Pedagógicas dos respectivos países, trabalhando conjuntamente com as Associações (Waldorf) nacionais.

No Âmbito da Seção Pedagógica, encontra-se também o círculo responsável pelo reconhecimento de escolas como “Escolas Waldorf” e de jardins como “Jardins Waldorf”. O Direito de Uso é cedido mediante esse reconhecimento. Essa tarefa também pode ser delegada para grêmios nacionais.

As escolas Waldorf reconhecidas constam na Lista Internacional de escolas, editada e distribuída pela Associação das Escolas Waldorf Livres.

P.S: Para simplificar, usamos o termo educador e professor, apesar de estarmos nos referindo aos termos educadora e educador, professor e professora.

Elaborado pela Conferência Internacional das Escolas Waldorf/Steiner (Círculo de Haia)

Segue a lista dos representantes dos diferentes países e continentes.

- Ursula Vallendor - Argentina
- Sigurd Borghs - Bélgica
- Luiza Lameirão - Brasil
- Angel Chiok - Chile
- Jeppe Flummer - Dinamarca
- Gerd Kellermann - Henning Kullak-Ublick - Bernd Ruf - Alemanha
- Mikko Taskine - Finlândia
- Henri Dahan - França
- Erika Teilor - Grã Bretanha
- Gilad Golshmidt - Israel
- Cristina Laffi - Itália
- Rieko Hata - Japão
- Sue Simpson - Nova Zelândia
- Lot Hooghiemstra, Marcel de Leuw - Países Baixos
- Ellen Fjeld-Köttker - Noruega
- Brigitte Goldmann, Tobias Richter - Áustria
- Michael Grimley - África do Sul
- Egula Nilo, Noomi Hansen - Suécia

- Forian Osswald, - Suíça
Robert Thomas
- Tomas Zdrázil - Tchechenia
- Iryna Kokoshynska - Ucrânia
- Gabor Kulcsár - Hungria
- Frances Kane, James - USA
Pewtherer, Dorit Winter
- Hristopher Clouder - Grã Bretanha e ECSWE,
- Nana Göbel - Freunde der Erziehungskunst
Rudolf Steiners
- Christoph Wiechert - Seção Pedagógica

Dornach, 21 de novembro de 2009.

Endereço da Conferência Internacional das Escolas Waldorf/

Steiner

Pädagogische Sektion am Goetheanum

Postfach 1

CH- 4143 Dornach

Tel.:0041 (0)61706 43 15

Fax. 0041(0)61 706 44 74

E-mail: paed.sektion@goetheanum.ch

A PEDAGOGIA DO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZAÇÃO DO SER HUMANO

Christof Wiechert

Uma pedagogia do futuro coloca-se na correnteza do desenvolvimento da humanidade. No presente texto, perscruta-se esse tema com vistas à pedagogia Waldorf. Comparando a “Antropologia Geral” com a “Antropologia Meditativa” de Rudolf Steiner, evidencia-se que o indivíduo, na polaridade do querer e do pensar – a temática nos mistérios de Hibernia –, é encorajado a desenvolver a força do meio.¹

As palestras da “Antropologia Meditativa”² foram apresentadas por Rudolf Steiner, apenas para os professores de Stuttgart, exatamente um ano após ele ter dado as palestras da “Antropologia Geral”³, e por falta de tempo e sobrecarga de trabalho, os conteúdos ficaram concentrados em apenas quatro palestras. Rudolf Steiner considerava-as como uma complementação à Antropologia Geral. E, de fato, depois de ter apontado, na introdução, a tarefa do impulso educacional da Europa Central – que fala de Herder, Goethe, Schiller e Fichte – a segunda palestra inicia com uma contemplação aprofundada da segunda palestra da “Antropologia Geral”.

1. Enquanto Heinz Zimmermann ainda era dirigente da Seção Pedagógica, reunia-se anualmente em um fim de semana um grupo de professores a fim de trabalhar a “Antropologia Geral”. Depois de 14 anos, o trabalho chegara ao término. O Grupo continua, porém, continua a sua atividade, agora, na “Antropologia Meditativa”, enquanto outro grupo começou novamente com a “Antropologia Geral” e que, no momento, chegou à 7.ª palestra. A contribuição presente é, sobretudo, fruto dessa longa atividade conjunta.

2. Steiner, Rudolf: *O Estudo do Homem; Uma base para a pedagogia* – GA293.

3. Idem – *Educação e Ensino a partir da Antropologia* – GA 302a.

Representação e vontade

Essa segunda palestra da “Antropologia Geral” inaugura simplesmente uma nova psicologia, expondo duas questões: O que é representar e o que é vontade? Que atividade é o representar?

O principal marco da atividade do representar é que ela precisa servir-se de imagens. Quando é que eu enxergo uma imagem? – Quando eu me coloco diante de um objeto. Esse é o gesto da antipatia. A cabeça se excluiu do cosmos, tornou-se independente; ela pode desenvolver antipatia no momento em que ela observa e reproduz na representação. Fica-se na aparência, não no real, sempre voltado para trás. A força da representação tem sua origem no pré-natal. Intensificando-se a força da representação, ela se torna memória, torna-se conceito.

A vontade, ao contrário, é sem imagem (mesmo que eu represente para mim uma ação de vontade), não posso enxergá-la, ela não pode ser recordada (como a imagem), mas ela está aí e está à disposição. O que a vontade faz, bom ou mal, sempre é real, é fato, totalmente orientado para o futuro. Somente podemos querer o que está ante nós. Querer é sempre também se envolver, unir-se. É o gesto da simpatia. A realização da vontade, para nós seres humanos, porém fica no após morte. Os germes da vontade, que são semeados na vida, brotam na vida depois da morte, tornando-se lá um impulso para algo vindouro. E para essa parte do ser humano, a parte volitiva, o próprio cosmo tem grande simpatia, ele manda como que seus raios de confirmação para dentro do corpo físico, pelos membros humanos. Reforçando-se essa vontade interiormente, então surge a fantasia por meio da simpatia e, por fim, a capacidade de “captar” a percepção pelos órgãos dos sentidos de tal forma que, aquilo que o olho capte, também possa ser reconhecido. Rudolf Steiner chama esse processo de imaginação comum.⁴

4. Então segue uma digressão (já naquela época) para a neurologia: a atividade das sinapses e suas interrupções são indicadas como sendo os locais onde é tocada a parte anímica, pois lá onde os fluxos de simpatia e antipatia se unem acontece a realização do anímico.

Portanto, podemos ver como essa psicologia constrói a alma sobre a mais forte polaridade imaginável: a representação, como capacidade que tem sua origem no pré-natal, e a vontade, que tende para o post-mortem.

Mistérios de Hibérnia

Considerando as explicações de Rudolf Steiner em “A Estrutura dos Mistérios”,⁵ como sendo os de Hibérnia “os últimos grandes mistérios”, então percebemos quão grande esforço o pesquisador do espiritual precisou fazer para aproximar-se dos conteúdos desses mistérios, pois eles têm a tendência de não querer abrir-se. Quando, porém, logrou ao pesquisador penetrar nessas estruturas, e ele conseguiu transmitir em palavras humanas aos homens interessados, resultou, então, em uma imagem reveladora.

E em profunda reverência, desperta o pressentimento de que, na antropologia, para a consciência moderna, fluiu para a sua linguagem, a sabedoria dos mistérios, com nova ciência.

Também os discípulos dos mistérios de Hibérnia foram levados a essa polaridade – a polaridade entre sol e lua, mas de tal forma que o sol representasse o macrocosmo que, pela representação da ciência, vem a nós em traje de luz dos pensamentos, sem o caráter de ser. Essa impressão era principalmente masculina. A polaridade, a parte lunar, é, sobretudo, feminina, vivendo a partir do calor, interferindo na própria vida, portadora do futuro, representando não aparência, mas ser. Isso ressoava nas palavras:

*Eu sou a imagem do mundo,
Vê como me faz falta o ser.
Eu vivo no teu conhecimento,
Torno-me em ti confissão.*

5. Steiner, Rudolf: *Estruturação dos Mistérios* – GA 232.

*Eu sou a imagem do mundo,
Vê como a verdade me falta.
Queres tu tentar viver comigo
Então tornar-me-ei o teu contentamento.*

Reconhecer e querer aqui são abordados, eles se expandem na vida como ciência e arte.

Nos próximos estágios, o discípulo dos mistérios passa por crises de estilhaçamento e de restrição, em seguida lhe é mostrado o caminho para o pré-natal por meio do frio gélido e, pelo calor, o caminho para o pós morte.

*Aprenda a olhar o ser hibernal espiritual
E terás a visão da vida pré-terrena.*

*Aprenda a sonhar o ser estival espiritual
E terás a vivência da vida pós-terrena.*

A superação dessa polaridade era prevista pelos sacerdotes para o futuro, enquanto aos discípulos (em período pré-cristão!) era apontada a imagem do Cristo: Ele há de unir esses contrastes.

Forças atuantes

Qual é a relação disso com a segunda palestra da Pedagogia Meditativa?

O motivo da polaridade é retomado na segunda palestra da “Antropologia Geral”. Também aqui o contraste entre feminino e masculino só atua como pano de fundo. São as forças atuantes do mundo que agem. Cada ser humano, nesse sentido, tem parte no feminino e no masculino.

É bem novo nessa palestra que o nascimento do corpo etérico, na maturidade escolar, é apresentado como uma interferência de forças plasmadoras cósmicas, que estruturam o corpo físico. Terminada

essa tarefa, as forças fluem de volta corpo acima, mas também continuam fluindo para dentro. O encontro das duas forças leva a uma luta, a um “campo de batalha”. O resultado dessa ‘batalha’ é a troca dos dentes. Ao mesmo tempo, deve ser observada a relação dessas forças. As forças que vêm de longe e fluem para dentro, por meio da cabeça, comportam-se como “atacantes”, já aquelas que vêm do corpo (formado), e fluem para cima, como “defensoras”. As relações na luta dessas forças determinam se a criança se sente mais atraída para o imagético ou para o intelectual.

O que é bem especial, nessa apresentação, é que apenas podemos ter acesso a ela quando a representamos como imagens fluentes. Não logrando isso, o texto permanece hermético. Pode-se defender a opinião de que a “compreensão imagética meditativa”, da qual se fala duas palestras adiante, aqui foi apresentada exemplarmente.

O mesmo é válido para a segunda polaridade. Dessa vez, trata-se de forças astrais que, a partir do universo, fluem para dentro do físico infantil pela cabeça e assim o levam ao amadurecimento, para que todos os sistemas de órgãos, completamente concebidos como disposição, mas que ainda não são funcionais, agora, assim por dizer, acordam para o mundo. Enquanto isso se realiza, essas forças astrais voltam-se físico-acima e se encontram com as forças que fluem para dentro. O resultado dessa “batalha” é, por exemplo, a mudança da voz para os meninos. Agora não são as forças estruturais que provocam esse processo, porém, as forças musicais e linguísticas. Essa relação de ataque e defesa agora está invertida: o que vem do organismo se comporta como atacante. O que flui do mundo para dentro como línguo-musical abarca essas forças e as enobrece como atividade cultural.

Em outras palavras: qualquer púbere deve poder ter a vivência de um coral no Ensino Médio. – A relação entre ataque e defesa aqui determinará como as forças do línguo-musical se transformam em forças da fantasia e da vontade. Também aqui temos a imagem que flui. Observando os dois conjuntamente, vivencia-se a estruturação das forças vitais a partir da relação do ser humano com o cosmo e o seu entorno.

O sanativo



Curiosamente, Steiner caracterizou um terceiro “campo de batalha”: esse se encontra no limite entre o corpo etérico e o mundo exterior. Partindo do ponto de vista de que o corpo etérico ultrapassa levemente o corpo físico, temos aqui o limite real entre o dentro e o fora. Que é que acontece?

Podemos nos representar nesse processo da seguinte maneira: por aquilo que acontece por meio dessas lutas, o corpo etérico e o astral vão se modificando. Em tudo surgem outras relações de forças. Por que é saudável e sanante fazer euritmia? Porque o corpo etérico assim já o faz. Ao fazer euritmia, usa-se o corpo etérico, por meio do que ele é contido. Essa contenção causa saúde – causa reforço. É esse o processo apresentado a partir de dentro. Visto de fora, essa “luta” apresenta-se da seguinte maneira: ao fazermos um traço, desenharmos algo, trata-se do esforço, de desviar aquilo que vem do mundo de fora, que nos quer deformar a partir de dentro.

Essa inclinação para a deformação consiste em que o corpo etérico, pela nova relação de forças, desenvolve a tendência de crescer desmesuradamente no etérico. O ser humano, que não receberia nenhuma formação “estufaria”, seria “inchado”. Cada desenho constitui um “arame farpado” para impedi-lo. O uso linguístico de Steiner aqui é drástico.

Um dos grandes enigmas dos mistérios de Hibernia consistia em que os discípulos tinham que apalpar as estátuas colossais que representavam o conhecimento e a vontade (a vida) na figura do masculino e do feminino. Esperava-se que tivessem vivências de tato nos limites da figura. A figura masculina revelava-se como elástica, como atuando a partir de dentro; a feminina, como plástica, possível de ser modificada pelo ato de tatear. Somos levados a perguntar: o que é dentro, o que é fora? Como interage algo interior com o exterior – corporal, etérico, anímico?

No final dessas palestras, Steiner apresenta como, ao moldar uma cabeça humana, a força plasmadora praticamente vem ao nosso



encontro, como se fosse moldada de dentro para fora. E, como ao moldar membros, o processo se revela como penetrando, moldando de fora para dentro: “aperta-se para dentro, é como se o organismo se retraísse”. A relação com a vivência dos discípulos dos mistérios é quase inevitável.

A “Antropologia Meditativa” apresenta-se, assim, como o enredamento secreto das leis do mundo com as leis do Homem. O grande enigma humano é como pressentido no enigma do ser humano individual.

O QUE É UMA EDUCAÇÃO ADEQUADA AO NOSSO TEMPO?

Christof Wiechert

Tema

Na presente contribuição, buscamos estudar a questão se os primeiros anos da escola Waldorf em Stuttgart realmente resultaram em uma imagem primordial para o desenvolvimento de escolas e de professores. Igualmente será acompanhada a questão se, durante os primeiros seis anos (1919-1925), no período em que a primeira escola Waldorf estava sob a égide de Rudolf Steiner, aconteceram processos de desenvolvimento que até hoje forneçam linhas orientadoras, ou não.

É possível fazer a leitura de algo primordial no desenvolvimento da escola e da formação de professores que ainda forneça diretrizes no século 21?

Fontes

Para poder responder a essas questões, inicialmente devemos consultar as fontes relevantes, especialmente aquelas em que Steiner fala ao colegiado de professores da primeira escola. Quais as interações lá subjacentes? O leitor atual das palestras de Steiner já está acostumado a uma abertura ampla, àquilo que se possa aprender, por exemplo, para a compreensão do homem. É verdade que a maioria das palestras pedagógicas fora apresentada para um público em geral e, relativamente poucas, apenas para ouvintes especializados, sempre os mesmos ouvintes. O colegiado de professores da primeira escola Waldorf em Stuttgart, (no período de Steiner esse

colegiado de professores começou com apenas doze colegas, com o início do sexto ano passou a 49). Para esse colegiado, esse grupo relativamente pequeno de pessoas, foram proferidas as seguintes palestras:

- *Antropologia Geral, Metodologia e Didática, Colóquios Seminarísticos*. (GA 293, 294, 295; de 21 de agosto a 6 de setembro de 1919 em Stuttgart)
- *Antropologia Meditativa* (GA 302 a – também em edição avulsa – de 15 a 22 de setembro de 1920 em Stuttgart)
- *O Reconhecimento Antropológico e Realização do Ensino* (GA 302 – 12 a 19 de junho de 1921, Stuttgart)
- *Questões Pedagógicas na Adolescência. Pela Estruturação Artística do Ensino*. (GA 302a – também em edição avulsa – 21 a 22 de junho de 1922, Stuttgart)
- *A Vivência Tonal no Ser Humano. Uma Base para o Cuidado Musical no Ensino*. (duas palestras de 7 a 8 de março de 1923, Stuttgart, dentro do GA 283)
- *Estímulo para Formação Interior da Profissão de Professor e Educador*. (GA 302a – também em edição avulsa – de 15 e 16 de outubro de 1923, Stuttgart)

Há dois outros volumes significativos:

- As 70 conferências de Steiner com os professores (GA 300 a-c).
- *Rudolf Steiner na Escola Waldorf* (GA 298), em que poderão ser encontradas alocações para as festas mensais, dias festivos e reuniões com pais.

Esses textos aqui expostos foram apresentados para um mesmo público. Tentaremos a seguir perceber como as palestras se ajustam à situação que se desenrola.

Antropologia Geral – Primeira etapa

Depois das alocações da noite, na véspera do início do curso, em que Steiner, em poucos traços, alinhavou a configuração da direção da escola (“*não de maneira governamental, mas de maneira administrativa; cada um tem plena responsabilidade, em substituição ao regime de diretoria, daremos um curso preparatório e por meio deste trabalho receberemos o que unifica a escola*”), começa na manhã seguinte a primeira palestra da Antropologia Geral.¹

Com palavras simples, cujo significado apenas se compreende paulatinamente, pois atingem altos e baixos extraordinários, é constituída a relação de uma nova educação com a evolução humana – entre o mundo espiritual e seres cujo ensejo mais profundo é o desenvolvimento do ser humano. Em seguida, passa-se a observar a metade do século 15 como ponto inicial do desenvolvimento da atualidade, em cujas consequências atualmente nos encontramos.

A dedicação à inteligência apenas considerando as condições terrenas, necessária para que pudesse surgir a liberdade, trouxe consigo, paralelamente, ao lado da ciência e técnica, também o materialismo e o egoísmo. Toda a cultura atual, *até a esfera do espiritual, está baseada no egoísmo da humanidade*. É apontado o interesse para o *post-mortem* das religiões, pois lá está depositado o futuro de cada um, enquanto o pré-natal é esquecido. É tarefa do educador pesquisar o pré-natal: *Aqui nesse ser humano, através da tua atuação, há de realizar-se uma continuação daquilo que seres superiores realizaram antes do nascimento*².

Como realizamos isso na prática? Consideremos a observação de uma criança. Em um primeiro passo, tentaremos obter uma ima-

1. Steiner, Rudolf, Alocação de 20 de agosto, na véspera do início do curso – Conferências GA 300^a e em *Pelo Aprofundamento da Pedagogia Waldorf*: Seção Pedagógica.

2. Steiner, Rudolf – *Arte da Educação I – O Estudo Geral do Homem* GA 293 – 1^a palestra.

gem do aluno como ele se encontra no espaço e no tempo. Para compreender essa imagem, é preciso prosseguir. O que aconteceu para esse aluno se tornar assim? E é facilmente observado, conquanto evitemos uma psicologia superficial (é o que se deveria fazer, pois não leva à compreensão ou a um reconhecimento). Chega-se à compreensão do aluno ao perguntar-se: como se comportam, por exemplo, o corpo etérico e o físico entre si? Ou, como atua a parte anímica (astral) sobre o “corpo do aprendizado” (corpo etérico)? Como se juntaram o anímico-espiritual (ou espiritual-anímico) e o corpo físico? O que se expressa, como? E de pronto se vivencia quando essa forma de perguntar for exercitada que nos encontramos em “puro ar”. No “puro ar” do pressentir do vir a ser e do conhecer do homem, começamos a compreender. Aquele que buscar experimentar isso, por exemplo, na observação interior de um aluno, sabe de experiência que isso apenas logra quando ele próprio não se imiscuir na linha de frente. Todavia, ao estar totalmente aberto, sem pré-julgamento, “não eu, mas o aluno em mim”, dá-me a possibilidade de reconhecer as intenções pré-natais do aluno. Quando estas forem apreendidas de maneira ideal, posso então aquecê-las, transformando-as em ideais. Inspirações pedagógicas tornam-se possíveis. Atuar em consonância com aquilo que quer vir a ser. Elas acontecem a partir do interesse nos aspectos pré-natais que se revelam nas diferentes partes da organização humana. (Steiner demonstra essa capacidade nas aproximadamente 100 conferências sobre crianças).

Facilmente é esquecido que o reconhecimento e a antecipação dos temperamentos dos alunos também é um caminho para a superação do “egoísmo cultural”, pois o temperamento é expressão de como algo pré-natal se entretetece no pós-natal. O professor, exercitando-se em reconhecer os temperamentos dos alunos, é obrigado a conter o seu próprio, com o que constrói a ponte para a criança, para o aluno. Então a criança, o aluno, vem ao seu encontro³. Olhemos

3. Steiner, Rudolf – *Arte da Educação – III*.

para o fim da Antropologia Geral e dos Colóquios Seminarísticos. Na última palestra, é expresso o significado surpreendente do imagético, aquilo que fala em imagens, o que mantém a mobilidade do intelecto. É apontado para o significado da fantasia na passagem para a puberdade (12 a 15 anos)⁴.

Tudo isso culmina, então, em 6 de setembro, na exposição das sete virtudes do professor: as primeiras três no fim da última palestra da Antropologia Geral (*penetra-te da capacidade de fantasia, tenha a coragem para a verdade, aguça o sentimento para a responsabilidade anímica*), as últimas quatro nós encontramos no fim dos Colóquios Seminarísticos (*que o professor seja um ser humano de iniciativa, uma pessoa de interesse por tudo o que é pequeno e grande no mundo, uma pessoa que em seu íntimo jamais assume um compromisso com a inverdade (especialmente na metodologia) e que o professor não deve ressecar e azedar*). Coloca-se a pergunta de como se lida com essas virtudes.

As últimas quatro representam a capacidades dos temperamentos, são virtudes que podem ser exercitadas ao atuar diariamente no trabalho. Iniciativas: eu ainda telefono hoje ou deixo para amanhã? Interesse: esses pais são desconhecidos para mim, apesar disso eu posso desenvolver interesse por eles? Esse colega me enerva, e isso é interessante! Esse aluno anda tão estranhamente como se o chão lhe causasse dor. O que significa isso? Eu, em verdade tenho interesse pelo conteúdo de ensino que preciso apresentar nesse momento? Para a dinâmica do ensino, é de grande importância se eu consigo ter interesse ou estou mais apático em relação ao conteúdo. No compromisso: *ele jamais deve fechar um compromisso com a inverdade, caso contrário veremos como, através de muitos canais, a inverdade metodológica penetra no nosso ensino*⁵.

Essa indicação direta, a respeito do lado metodológico do ensino, hoje apresenta muitos canais pelos quais se infiltram inverdades

4. Steiner, Rudolf – *Arte da Educação I* – GA293 14ª palestra.

5. Steiner, Rudolf – *Arte da Educação III* – GA 295-1º Colóquio Seminarístico.

metodológicas. Um método especial existente para ensino de inglês não é muito mais prático? Não deveria eu extrair o exercício de cálculo daquele compêndio especial para a metodologia da matemática, para a ortografia, para os elementos básicos da física, pois existe tanto material aproveitável? A virtude aqui abordada também pode ser chamada de virtude da fidelidade: eu me atenho fielmente a uma metodologia que eu elaborei tão fielmente quanto pude e que eu renovo constantemente na busca de um ensino vivo.

Cada adulto trás em si o melancólico também. Luta, segundo a disposição do temperamento, uma luta mais ou menos dura com o azedar e ressecar. A partir de certa idade, isso está sempre à espreita. – Estou suficientemente consciente disso? Perceber-se mutuamente na sala de aula é uma boa profilaxia. (Por que você faz isso com as crianças? A pergunta atua, não um julgamento.)

As três primeiras virtudes são de outra ordem. Não são praticáveis no dia-a-dia. Cada um o sabe por si só: a atividade com a fantasia, falar em imagens, ser cheio de espírito não posso desenvolver estando diante da classe. Se as tenho são o resultado de outros processos. Trata-se de caminhos para a autoeducação o que aqui é considerado. Assim o estudo da Antropologia Geral, na qual Steiner em outros lugares indica o passo triplo, é um caminho para o imagético, para o vivo, para a profunda força de percepção de que vocês necessitam quando se encontram como educadores diante da criança.⁶

Sempre de novo nós nos encontramos diante da primeira frase incrível da Antropologia Geral. Soa como de outros mundos: *Meus queridos amigos, nós só podemos dar conta da nossa tarefa quando não apenas a considerarmos como uma tarefa cômodo-inteligente, porém, no sentido mais elevado, como uma tarefa moral espiritual. Por essa razão, consideramos compreensível que nós hoje, ao iniciarmos essa tarefa, primeiramente nos con-*

6. Steiner, Rudolf – *Antropologia Meditativa*, GA302a, 3ª palestra.

centremos sobre a relação que queremos criar desde o início entre a nossa atividade e o mundo espiritual.

Agora a pergunta se impõe, será que o moral-espiritual não é o âmbito que nas três primeiras virtudes é expresso com a verdade e a responsabilidade? Pois tudo o que é espiritual não é responsabilidade e tudo que é moral não se encontra na verdade? Dessa forma transparece o futuro da humanidade: bondade, beleza e veracidade, como se ouve no conto de Goethe, ou na palavra de Cristo *eu sou o caminho, a verdade e a vida.*

Perpassa-te com a capacidade para a fantasia pode ser visto como o caminho para a pedagogia, pois certa vez Steiner caracterizou a pedagogia como *uma forma da vida normal*⁷.

Após a apresentação das últimas quatro virtudes nas palavras finais do 15º Colóquio Seminarístico, Steiner ainda acrescentou algumas palavras pessoais: *para mim próprio essa escola Waldorf será uma verdadeira criança de preocupação.* Ele conclama para o trabalho em conjunto e para a vida em consciência para que *os poderes espirituais que guiam o cosmo possam ser ajudantes e inspiradores.* Pouco antes da abertura da escola, ele pediu para os professores prometerem-lhe de manter viva essa consciência.⁸

As salas de aula ainda não estavam prontas quando a escola começou com a abertura festiva no dia 7 de setembro e o início das aulas somente se deu em 16 de setembro. A essa altura, Steiner já se encontrava em Berlim.

No primeiro ano escolar, aconteceram 14 conferências com Steiner. Para o preparo do segundo ano, houve mais três em fim de julho 1920.

O primeiro ano escolar começou com 12 professores, 8 classes e 256 alunos. Isso significa classes com 32 alunos, para cada professor 21 alunos (hoje essa proporção é aproximadamente de 1:10). O

7. Idem 1ª palestra.

8. Steiner, Rudolf – *Arte da Educação III* – GA 295 – 1º Colóquio Seminarístico e *Palestras Curriculares*. 3ª Palestra curricular, Palavras finais.

segundo ano inicia com 19 professores, 11 classes e 420 alunos. Isso significa classes de 38 alunos e a proporção de um professor para aluno de 1:22. Bastam puramente essas cifras para tornar compreensível “a criança de preocupação”.

Segunda etapa

Cinco dias antes do início do segundo ano escolar, Steiner proferiu 4 palestras para os professores, que ele queria que fossem entendidas como uma espécie de “Curso Complementar” às palestras pedagógicas introdutórias do ano anterior, a *Antropologia Geral*. Os preparativos para o segundo ano escolar, porém, são de tal maneira abrangentes, que ele achou que elas formariam apenas uma “introdução simplória”. Ele queria falar a respeito do *professor e educador propriamente dito* e, além disso, *o que é propriamente o ser do esotérico como tal*. A primeira palestra é dedicada à apresentação da miséria da educação dos jovens. Ela surgiu porque a humanidade *em verdade tornou-se essencialmente dependente daquela maneira e forma especial de representar e descobrir próprios ao homem ocidental*. Fichte, Herder e Goethe não mais são compreendidos. O que Herder e Fichte entendiam como arte pedagógica foi transformada no seu contrário. São mencionados exemplos para essa afirmação e Steiner finaliza com a frase: *Em relação àquilo que tem de ser dado para a arte pedagógica, temos de oferecer algo para o mundo, a partir da Europa Central, que ninguém outro pode dar*.

Não é necessário aqui mencionar que uma afirmação como essa não pode ser compreendida no sentido geográfico nacional, porém, traz à tona correntes espirituais.

A quem se dirige Rudolf Steiner aqui?

Ao primeiro colegiado de professores da escola Waldorf, que acabou de concluir o primeiro ano escolar com 8 classes e que se ampliou para 19 colegas.

Tinham essas personalidades de ser lembradas do modo de sentir e pensar do homem ocidental, elas não entendiam mais o idealismo alemão? Justamente essas pessoas precisavam ser orientadas fundamentalmente de que o seu sucesso na atividade de educar dependeria de quanto eles próprios aprenderiam por meio dessa atividade? Essa *modéstia íntima* que surge pelo reconhecimento *de que arte pedagógica precisa partir da vida e que não pode partir do pensar abstrato extraído da ciência*. Em Herder, Fichte, Jean Paul, Schiller havia uma *pedagogia de vida, uma pedagogia que emana diretamente da vida*. Isso Steiner denomina de *impulso educacional da Europa Central*. Quem aponta para isso há de *incomodar* os pensadores científicos.⁹

Esse é o resultado depois de um ano de escola Waldorf. Ao ler isso em 2009, sabe-se: também hoje ainda é igualmente (e novamente) tema principal da arte de educar. Com certeza realizou-se, provavelmente, a partir da experiência do primeiro ano da escola, o pedido urgente de Steiner para uma *nova pedagogia adequada ao tempo*, uma arte da educação que emergisse a partir da própria vida. E ainda hoje “incomoda” a palavra arte da educação.

Qual é a consequência? Nas palestras mencionadas, ele não apresenta mais uma vez as virtudes do professor, no entanto, aponta três condutas para professor.

Considerando que a qualidade de um organismo é determinada pela soma das condutas de que seus membros podem dispor, isso permite intuir o que Steiner realizou na 2ª e 3ª palestra da *Antropologia Meditativa*. Chamou a atenção dos professores para a veneração, para o entusiasmo e para o gesto protetor. Veneração por aquilo que o aluno traz do seu ser pré-natal, o que determina a sua existência. Entusiasmo por aquilo que o aluno pode vir a ser por meio do nosso auxílio e da nossa proteção para assegurar que a realidade educacional do “aqui e agora” possa realizar-se na medida certa adequada à idade. Observando-se, e apenas à margem, que aqui segu-

9. Idem 7.

ramente dois, se não todos os três gestos que acompanham essas três posturas são idênticos aos gestos que, somente anos mais tarde, se tornaram símbolos significativos do caminho da Escola Superior, na Escola de Micael.

O que mais fez Steiner para os professores nessas poucas palestras? Independentemente dos conteúdos pedagógicos, ele ainda transmitiu para os professores mais dois procedimentos para que realmente preencham o seu ensino com a vida que emana do espírito da Europa Central. Ele apontou um caminho para a realização da *força inventiva*, isso quer dizer, da riqueza de criatividade e da intuição na realização pedagógica. O primeiro é exercitado pela representação interior – Steiner aqui a denomina de representação meditativa. A capacidade de intuir é exercitada ao acompanhar o órgão da digestão quando esse assimila conteúdos científico-espirituais.

Essa *força inventiva profunda, que os senhores como educadores necessitam quando se encontram educando diante das crianças*, surge ao criarem-se imagens de como se relaciona o que se torna visível ao olho com o que é audível para ou ouvido em um processo cruzado. Como o audível é assimilado no âmbito da vontade (também poder-se-ia dizer no campo da memória) do visível, e como o visível é lembrado no campo de percepção do audível. Como realmente esses dois princípios de tempo e espaço constituem o físico do ser humano.

Tais “imagens” (ou representações de meditação) também podem ser elaboradas a partir da 2ª palestra, considerando-se as duas correntes: as forças estruturantes pictóricas, plásticas e intelectuais, que partem da cabeça, ou melhor, usam a cabeça como passagem, bem como aquelas que jorram para dentro a partir do cosmos, as forças musicais. As primeiras atuam de fora como um ataque, e de dentro como uma defesa. Nas segundas, o ataque vem como de dentro e, pelo abafamento, surge a formação línguo-musical. A partir da experiência, é possível dizer que tais imagens, colocadas sempre novamente diante da observação interior, estimulam fortemente a atuação pedagógica no dia-a-dia.

A partir da segunda indicação importante que Steiner deu aos professores, depois de terem lecionado durante um ano, foram os três passos ao lidar com a Antropologia. Estudar os conteúdos, alcançar uma compreensão da matéria estudada por meio da representação meditativa (o que significa certificar-se constantemente), e finalmente teremos uma recordação (memória) da antropologia a partir do espiritual. Isso significa: atuar pedagogicamente a partir do espírito, tornar-se arte pedagógica.¹⁰

O coroamento é dado por meio de exemplos práticos em que nos é apresentado como o ensino atua na relação do eu e do corpo físico. Aquilo que há um ano anterior ainda fora descrito como exigência abstrata (*a tarefa de educar do ponto de vista espiritual é colocar em consonância o anímico espiritual com o corpo físico*)¹¹, agora é detalhada até os pormenores: como se processa essa harmonização do superior e inferior no ser humano e do inferior com o superior. Como o eu se instala no corpo, sem *ser preso* por ele. Depende de como se alternam na aula o plástico, o musical, o intelectual, o pensamento e a parte da fala. É apresentada também a natureza das diferentes matérias, se fortalecem o eu ou se acontece justamente o contrário. É como a última descrição daquilo que é artístico no ensino.

Concluindo, aparentemente Steiner, em setembro de 1920, depois de um ano de escola, sentiu a necessidade de falar com os professores sobre o impulso pedagógico emanando da vida (e não da ciência). Nesse momento, as sete virtudes de 1919 são ampliadas pelas três posturas que se referem ao passado, presente e futuro dos alunos. Baseado nesse fundamento, ele apontou dois caminhos a trilhar na ampliação das observações antropológicas: um, mais inspirativo (*a força inventiva profunda*), e outro, mais intuitivo (*criar a pedagogia a partir do espírito*). Por último, é apresentado o que é pedagogia artística e como esta *regula* a relação do eu para com o corpo físico: tarefa cerne da educação.

10. Idem 6.

11. Idem 2.

Aqui se defende a tese de que se trataria daquilo que o corpo do colegiado de professores da primeira escola Waldorf, depois de um ano, necessitava. Trata-se daquilo que Steiner teve como leitura após um ano de prática escolar.

Agora nós nos perguntamos: como são essas qualidades em 2009? Constituem uma parte essencial da identidade da escola Waldorf? Será que são, nesse sentido, cuidados no seminário e nas conferências das escolas? Será que nós entendemos que a essência dessa pedagogia tem a sua origem a partir da vida, da compreensão individual viva da atuação pedagógica e não de conclusões impostas de qualquer forma que sejam?

Apenas essas quatro palestras são o comprovante da palavra que vagueia pelo movimento escolar, de que Steiner, se tivesse de recomeçar mais uma vez, mudaria o leme em 180° para a direção artística. E não é preciso se preocupar em relação à autenticidade dessa expressão, pois é a essência dessas palestras.

A terceira etapa

Novamente um ano mais tarde, oito dias antes do início do terceiro ano escolar, Steiner proferia oito palestras para os professores: *O Reconhecimento do Ser Humano e a Realização do Ensino*. No uso cotidiano Waldorf, por muito tempo este era chamado de *Curso Educacional* de oito palestras, apesar de Steiner aqui não se referir à *Antropologia Geral expressis verbis*, como o fez no caso da *Antropologia Meditativa*.

No início daquele ano letivo, a escola aumentara mais do que o dobro: 540 alunos em 15 classes (36 alunos por classe). A proporção era de 1:18 para cada professor. Steiner nunca reclamou do rápido crescimento. As preocupações financeiras, no entanto, eram imensas.

Pode ser suspeitado de que *A Antropologia Meditativa* tenha atuado nas personalidades dos professores? Steiner inicia com a retrospectiva dos dois primeiros anos e então conclui: *Os senhores talvez não entenderão mal o que vou falar hoje, se antes faço a*

observação de que a nossa escola Waldorf nestes dois anos de atividade, segundo a minha constatação, pôde acusar um progresso sensível; que o método e o trabalho metodológico e educacional já agora se salienta de tal modo que podemos afirmar: os nossos queridos professores têm progressivamente se realizado em suas tarefas e têm se amalgamado em suas metas de maneira extraordinariamente boa.

Isso soa como um verso de boletim para o colegiado.

Essas oito palestras guardam um material riquíssimo no sentido do valor metodológico didático, sempre acompanhado de excursões na antropologia. Retrai-se a premente necessidade da “Antropologia meditativa”. Como é a relação entre pensamento e sentimento, como deve ser realizado o trabalho com as crianças ricas em fantasia e pobres em fantasia, ou com os alunos orientados mais cosmicamente ou mais para a Terra; o lidar metodológico é enriquecido. Isso culmina na 3.^a palestra, na apresentação dos três passos didáticos essenciais que são realizados em dois dias (não em três!!!), a fim de que *os três membros do homem ternário se entrelacem realmente da maneira correta*. Voltando então para a Antropologia Geral, as palestras preocupam-se com a puberdade, com a separação constitucional do feminino e masculino. Essas palestras não são apenas um prazer para o conhecimento. Visivelmente Steiner aqui se revela, de novo, como conhecedor da alma do jovem com o mais fino humor. Essa apresentação se amplia com a fundamentação da mais profunda “compreensão do mundo”, de que os professores necessitam ao dar aula para os jovens. O professor necessitará desenvolver-se como um ser humano que representa o mundo por meio de si próprio. O “mundo grande” é representado pelo professorado que não traz nada que seja limitante, ou medíocre.

Os alunos começam a escolher suas autoridades e desenvolvem em si os primeiros passos de ideais de vida que se inflama na autenticidade de seus professores.

Aqui também reside, de forma velada, a possibilidade de uma convivência frutífera das diferentes gerações.

Essas palestras são concluídas com a indicação de que se viva com o sentimento de que o espiritual se espalhe entre o colegiado de professores como uma nuvem viva, como se os próprios espíritos vivos fossem conclamados a atuar junto naquilo que goteja como espiritualidade viva entre as almas. Que isso seja “algo como uma oração”, elevando-se ao espírito. Um motivo recorrente é o “vivo”. O final constitui agora uma chave para a primeira palestra da *Antropologia Geral*, em que é falado da tarefa pedagógica no sentido espiritual. Aqui retorna como “fórmula de meditação”: *Queremos trabalhar de maneira que deixemos fluir para dentro do nosso trabalho aquilo que, a partir do mundo espiritual, de forma anímico-espiritual e também de forma físico-corporal anseia por tornar-se homem em nós.*

Na *Antropologia Geral*, a regra reza assim: *a tarefa da educação, compreendida no sentido espiritual, significa tornar uníssona a alma espiritual com o físico-corpóreo.* Qual é a diferença? A “regra de meditação” direciona a regra da antropologia para os próprios professores: *queira tornar-se homem em nós.* Educação é autoeducação.

Resumindo, segundo o seu caráter, o *Curso Complementar* traz os marcos do *metodológico-didático*. Na prática, o fato de que ao lado do 9º ano agora também deveria iniciar um 10º ano. As indicações concretas do plano curricular são desenvolvidas dentro das conferências. Nessas palestras são trazidos, junto com as sugestões para a sua aplicação, três aspectos novos e essenciais para a metodologia-didática: A orientação cósmico-terrena dos interesses (o ponto de vista astral), a criança rica em fantasia e a pobre em fantasia (em que, de fato, trata-se mais das capacidades de memória, do ponto de vista do etérico) e o passo didático triplo (em 2 dias), que vale para todas as matérias a partir da idade em que são dadas épocas que transmitem matérias de ensino propriamente ditas. Segue-se uma psicologia ampliada para jovens, a idade da puberdade.¹²

12. Steiner, Rudolf – *Reconhecimento do Ser Humano e Realização do Ensino* – GA302 – 1ª palestra.

Nós podemos imaginar que os professores assimilaram com alegria interior o conteúdo dessas oito palestras. Não apenas foi extremamente encorajadora a retrospectiva sobre os dois primeiros anos, essas palestras inauguraram um horizonte ampliado e transparente.

A quarta etapa

Até esse momento, as *Conferências* não foram consideradas nessa descrição. Se isso acontece agora, então somente na consciência de que, no meu parecer, chegou enfim o momento de editar esse tesouro das 70 *Conferências* em um compêndio científico. Dessa forma, poderia ser raiada uma luz sobre o desenvolvimento prático da arte de educar.

O colegiado de professores não foi capaz de transformar em prática os estímulos que foram dados no *Curso Complementar*. No fim do terceiro ano da escola, os alunos do 10º ano solicitaram uma entrevista com Steiner. Eles se queixaram de seus professores sobre a “docência” (hoje nós falamos em ensino frontal com apenas perguntas retóricas), além do desinteresse dos professores e que “não tinham aprendido nada”. Rudolf Steiner foi verificar a situação e, baseado em seus reconhecimentos, logo no início do 4º da escola, teve que trocar os professores de quase todas as matérias importantes para este que, agora, era o 11º ano: *Nós consideramos muito pouco aquilo que eu lhes dei em relação a essas crianças no início do ano escolar*. Os professores reagiram, alegando que os alunos apresentavam vontade fraca no trabalho independente. Steiner reagiu da seguinte forma: *Trata-se de dificuldades que dependem das crianças, que nós não precisamos mencionar. O que é importante agora é como nós conseguimos lidar com as crianças*¹³.

13. Steiner, Rudolf – *Conferências*, GA 300b – 20 de junho 1922.

Isso se agravou no ano seguinte. Os alunos “embrutecem” moralmente, praticam abusos, alguns precisam ser afastados da escola e Steiner não encontra outra solução do que dizer aos professores que eles são a causa de tal estado. Que falta interesse pelos alunos, que não se zela pelo contato, que se pratica, via de regra, a docência usual em lugar do ensinar, e que tudo está encoberto de desleixo. Tanto professores quanto alunos, interiormente, não estão engajados na aula. Discórdias sociais se acrescentaram quando foi sugerida a formação de um pequeno círculo administrativo. Apresentam-se grosseiras desconfianças mútuas. Manifesta-se crítica à instituição da conferência pedagógica. Steiner: *Eu fui acometido por um tipo de paralisia quando foi falado das divergências nas conferências, e como deve haver ainda outras divergências ou situações de indiferença.*

Além disso, sempre acontecem problemas disciplinares diante dos quais se sente uma espécie de impotência. Steiner, por exemplo, convoca os professores de línguas estrangeiras a trabalhar em conjunto, de tal maneira *que se descubra a forma* de parar de sempre se queixar mutuamente da incompreensão dos alunos e, no lugar disso, ensinar a língua. Quem gostaria de inserir-se em tal situação dramática, sugerimos ler a Conferência de 6 de janeiro de 1923, (igualmente aquela em que Steiner fala de crianças de cabeça grande e de cabeça pequena. Também é a conferência em que é abordada a não lograda primeira aula de gramática em é apresentado sua consequência sobre a trimembração)¹⁴.

No terceiro ano escolar, que iniciou tão bem, houve apenas sete conferências com professores. Nos difíceis quarto e quinto anos, Steiner torna possível participar de 15 conferências com professores. No outono de 1923, parece que o colegiado, sob a enorme pressão das exigências parcialmente novas, ameaça entrar em grande crise. Telefona-se, e Steiner possibilita uma visita intermediária à escola. De 15 a 16 de outubro, ele permanece em Stuttgart e profere três pales-

14. Idem – 6 de fevereiro 1923.

tras e uma conferência com os professores. O colegiado, esgotado, ouve as palestras às quais pertencem as mais difíceis palestras pedagógicas de Steiner. Tal como na palestra inaugural sobre a *Pedagogia meditativa*, ele faz uma inesperada abordagem: o ginasta, o retórico e o doutor precisam metamorfosear-se. É caracterizada a deficiência do doutor: *Hoje geralmente pensamos, pelo fato de geralmente não sabermos fazer outra coisa, e é por isso que temos tão poucos pensamentos.*

A segunda e terceira palestras são proferidas em 16 de outubro com a conferência, com os professores entre elas¹⁵. Qual é o direcionamento dessas apresentações? Como Steiner em seis de fevereiro, pela primeira vez, fala sobre pedagogia sanativa, surpreendentemente é discutida qual a diferença entre a cura pela medicina e a cura pela pedagogia. Ambas têm campos diferentes de atuação. Abrem-se aspectos totalmente novos da antropologia: *O movimento do pegar, do andar, o movimento dos membros, mudança de espaço externo; a atividade nutritiva (...) a atividade rítmica, que é totalmente uma atividade sanativa, e a atividade de percepção, quando a olhamos de fora. A atividade educadora e a do ensino vista de dentro é, sobretudo, uma atividade de percepção.*

Resumindo, fora a atividade rítmica, todas as outras atividades causam um adoecer. É preciso atuar contra tudo o que provoca adoecimento por meio de processos de cura mais elevados, pelo processo educacional, que é a metamorfose da cura. *Forças educacionais é a metamorfose das forças do médico, são as forças do médico transformadas. Por essa razão, em verdade, todo o nosso pensar de educação realmente deve ser direcionado de tal forma que nós também transformemos esse pensar, assim como o pensar precisa transformar-se quando ascende frutiferamente do pensar físico para o pensar espiritual.*

15. Steiner, Rudolf – *Estímulos para a Compenetração Interior da Profissão de Educador e Professor* – A 300a e as Conferências pertinentes – 16 de outubro de 1923 em GA 300c.

Steiner, em seguida, desenvolve uma nova capacidade apropriada de julgar (objetiva) que não se orienta em certo/errado ou em verdadeiro/falso, porém, em saudável/doente. Em seguida, acontecem explicações fundamentais para a atuação do ensino vivo sobre a criança e sobre a psicologia da vontade. Principalmente esse último tema foi trabalhado com profundidade no decorrer dos anos, e as indicações de Steiner, em relação à vontade, encontraram sua plena confirmação por meio da Ciência Natural.

A terceira palestra finda com uma imagem marcante: Micael lutando com o dragão, e a imagem é velada por um grosso pano preto. *Saber-se-ia que atrás disso se encontra algo, mas não pode ser mostrado a ninguém...* E a luta com o dragão, que não pode ser mostrada, é a luta com o dragão do morto, do que se origina do saber morto de nossos tempos. *Lá o dragão se torna especialmente horrível e, em verdade, gostaríamos de dizer que o verdadeiro símbolo das instituições educacionais superiores deveria ser: um grosso pano preto... Viver na verdade significa: unir-se com Micael. Precisamo-nos aliar a Micael ao entrar na sala de aula, pois apenas por meio disso poderemos levar a força necessária para dentro da sala de aula. E Micael é forte.*

Na manhã seguinte, Steiner levou para os professores “um resumo” do que foi dito no dia anterior: “A segunda meditação do professor”.

Resumindo novamente. O quarto e o quinto ano escolar são sacudidos por crises. Especialmente no Ensino Médio, perdeu-se o contato com os alunos, os professores não conseguiram abarcar a “docência” e não se conseguiu uma dedicação interessada e amorosa aos alunos. Acrescenta-se uma profunda crise de confiança no seio do colegiado quando se sugeria a formação de um pequeno grêmio administrativo. Steiner ajuda quando pode. (Via de regra, encontrava-se uma vez por mês com os professores.) Ele tentava ajudar com palestras intercaladas. *Incentivo para a Penetração Interior da Profissão de Professor e Educador.*

A segunda frase da primeira palestra reza: *Os frutos da nossa atuação conjunta numa tal instituição como uma escola Waldorf depende pois,(...) de que o docente, o educador, ele próprio, encontre a possibilidade de criar em si aquela atmosfera, aquele ambiente que o leve de cabeça erguida, e também no sentido correto, para dentro da sua atividade. Assim eu gostaria de, preferencialmente dessa vez, falar sobre os próprios professores.*

Estariam os professores sobrecarregados? As palestras não tratam de questões pedagógicas, porém, sobre questões de condução da vida, a superação do ginasta, do retórico e do doutor. Portanto, onde **apenas** há atuar, ou **apenas** falar, ou **apenas** pensar. Todos os três precisam fundir-se em alguém atuante a partir do vivo.

Ficamos todos tocados de maneira estranha pela clara separação de cura pela medicina e cura pela pedagogia. Por quê? Já havia surgido o hábito de deslocar o que não é realizado pela pedagogia para a área da medicina, da psicologia?

As declarações sobre a psicologia da vontade referem-se tanto ao professor, como pessoa, quanto à atuação sobre a criança, quando o processo duplo é estruturado na aula:

Quando orientamos a criança, de modo que atividades do pensar estejam interligadas com uma ação, estabelecemos um equilíbrio entre a formação do ácido carbônico e o ácido cianídrico; e é disso que depende tudo na vida humana, ou seja, que essa duas substâncias sejam produzidas em equilíbrio.¹⁶

Trata-se de gestos grandes, mas que todos expressam a mesma coisa. Caros professores, apropriem-se desse conhecimento, curem-se a si próprios por meio disso. Tornem-se verdadeiramente vivos naquilo que vocês fazem. Pertence também à autoeducação do professor a sua relação pessoal com a matéria a ser ensinada. Quando a matéria passa por um determinado processo na alma, tornamo-nos capazes para a aplicação criativa da didática. Chama-se isso de *a fonte inspiradora presente* que nos permite *a metodologia correta*.

16. Idem GA 302a, 2ª palestra.

Essa exposição foi apresentada diretamente antes da luta velada de Micael com o dragão. Isso se relaciona à percepção de Steiner com o azedar do professor em sala de aula.

Parece que essas palavras, em outubro de 1923, foram necessárias. Todo o sofrimento de Steiner vem à tona quando ele fala do processo criminal contra Gandhi: o juiz inglês o admira muito, pessoalmente, mas, apesar disso, condena-o a muitos anos de prisão.

Por que Steiner apresenta isso aqui? Porque é imagem da situação, daquilo que é verdade e que não consegue as condições corretas para si. A verdade é que existe uma nova arte de educar. Ela é capaz de conseguir criar as condições necessárias para si própria?¹⁷

A quinta etapa

Depois de outubro de 1923, Steiner não proferiu mais palestras apenas para professores. Nos dias das palestras de 15 e 16 de outubro, também aconteceu uma conferência com os professores. Ela foi dedicada à carta na qual um dos membros da administração (uma espécie de grêmio administrativo) anuncia prematuramente sua despedida desse grêmio que surgira com tamanha dificuldade. O que já se tornou visível na convocação dos professores em 30 de março de 1923, aqui se manifestou novamente. Acontece uma oposição interna dos professores. Exteriormente, atua-se conforme o combinado, internamente existe uma defesa. Mesmo contra o próprio dirigente da escola, contra Steiner: *A opinião corrente era que eu aqui deveria escolher os professores. Não se deveria mudar essa opinião. Agora, trata-se de que de fato não se muda a realidade, mas a percepção, em toda a manipulação da coisa. Eu sou colocado na situação em que talvez tenha de levantar a pergunta se o próprio colegiado não queira sozinho*

17. Idem – 3ª palestra.

*escolher seus professores.*¹⁸ Era por Steiner chamado de “o sistema de Stuttgart”. Muitos conselhos de Steiner batiam contra essa oposição, como, por exemplo, suas ideias em relação à atuação eficiente no ensino de línguas ou o preparo do vestibular (Abitur) malogrado. No quinto e sexto anos de existência da escola, surgem incentivos bem importantes para o plano de ensino, que agora aparece em todos os seus detalhamentos. O ensino das línguas estrangeiras e o plano geral são recapitulados e, mesmo assim, surgem novamente problemas com os alunos. Os professores não são capazes de engajar os alunos a fim de criar um bom relacionamento, a fim de que se possa falar de uma relação pedagógica vantajosa. No sexto ano, novamente, acontecem deslizes e Steiner precisa culpar os professores. Na penúltima conferência, Steiner critica severamente o cansaço dos professores em sala de aula. A “oposição interna” se manifesta no fato que a docência, a forma acadêmica de lecionar, antes aumentou em vez de ter diminuído. O contato com os alunos está perdido. *Da minha parte já foi falado algumas vezes, mas na verdade não é feito muita coisa para que, nesse sentido, possa surgir alguma mudança.*¹⁹

Sente-se, nesse texto, o desamparo perante essas realidades. Sempre de novo ele aponta para a falta de interesse (pelos alunos) e de entusiasmo pela tarefa. Um professor perguntou se o doutor não poderia ajudar a estabelecer o contato com os alunos. Steiner novamente tem que responder tratar-se de interesse, de afinidade com os alunos, entusiasmar em vez de palestrar. Sente-se como ele chegou à conclusão: *Eu preciso dar um novo cunho.* (15.07.1924). A última frase retratada na última conferência (03.09.1924) diz: *Em setembro ou nas primeiras semanas de outubro, quero dar palestras sobre a moralidade da educação e do ensino.* Foi a sua última permanência na escola.

18. Steiner, Rudolf – *Conferência* – 300c, 30 de março –1923.

19. Idem – 300c de 15 de julho –1924.

A sexta etapa

Essa frase ouve-se citada, muitas vezes, separada do contexto, como se houvesse um objetivo que ainda faltasse nas diretrizes da arte de educar de Steiner. Não é o caso. Essa frase foi dita a partir da situação premente da escola em relação às capacidades pedagógicas (principalmente) no Ensino Médio. Com “moralidade”, compreende-se a relação do professor capaz de fomentar pessoalmente o aluno.

Observando as últimas conferências, precisa-se chegar à conclusão de que a escola não realizou as expectativas dos paradigmas novos de Steiner. Isso se espelha de maneira avassaladora na carta de despedida que Steiner escreveu duas semanas antes da sua morte.²⁰

O tema “a criança de preocupação”, como Steiner formulou no fim da *Antropologia Geral*, no último *Colóquio Seminarístico (para mim próprio, essa escola Waldorf vai ser uma verdadeira criança de preocupação)*, volta na carta de despedida, mas também a evocação urgente da esperança de não deixar perder aquilo que já fora elaborado em conjunto.

Se o colegiado de professores puder se unir pelo *poder ativo do pensamento* (o que na época de Steiner não foi possível) então será possível que, aquilo que foi realizado em conjunto, *atue agora por meio do professorado*.

É verdade que a escola Waldorf é a criança de preocupação, mas, sobretudo, é um símbolo para os frutos da Antroposofia no meio da vida espiritual da humanidade. Se o professorado carregar fielmente em seu coração a consciência dessa fecundidade, então os reinantes bons espíritos poderão tornar-se atuantes nessa escola e, nos feitos dos professores, atuará força divino-espiritual.

20. *Pelo Aprofundamento da Pedagogia Waldorf* – Seção Pedagógica.

O milagre de Stuttgart

Steiner teve que se despedir exteriormente da escola, pois ele não tinha livres “suas asas”. A escola, porém, encontrava-se numa situação emergencial, porque a sua identidade ameaçava se esvaír. Apenas assim é possível compreender a frase: *Eu preciso dar um novo cunho*.

Apesar de todos esses obstáculos, havia um número suficiente de pessoas presentes dentro e em volta da escola que carregavam em si o impulso vivo da arte da educação. Elas foram capazes de, após a morte de Steiner em março de 1925, continuar a atuar em seu espírito, de maneira que a arte da educação pôde iniciar a sua trajetória triunfal em todo o mundo. Mesmo o horror do nacionalismo só pôde retardar o impulso. Na Europa e, em grandes partes do mundo, foram iniciadas centenas desses impulsos de estruturar a pedagogia a partir da arte da vida. Onde quer que se esteja no mundo, tem-se a experiência imediata da atuação sanativa da pedagogia quando ela se une com a vida e se permite ser nutrida por ela. Quando essa vida for compreendida como expressão de processos espirituais, pode também emanar dessa arte de educação a cura e a renovação da vida cultural.

Assim, pode-se afirmar que aquilo a que Steiner se referia com crítica sobre o “sistema de Stuttgart”, que não quis aquilo por ele orientado, transformou-se, após sua morte, em um “milagre de Stuttgart”: o impulso educacional pôde ressuscitar e atuar.

Nesse artigo, entre outros, foi tentado apresentar que os problemas, passados nos seis primeiros anos da escola Waldorf, são essencialmente os mesmos que enfrentamos hoje sob outras condições. E tentou-se tornar visível como Steiner, com a sua capacidade de julgar, seus conselhos e sua fidelidade inabalável diante do impulso iniciado por Emil Molt, tentou ajudar. Isso também pode nos dar a direção hoje. Tudo que aconteceu naqueles seis anos é arquetípico e é válido tanto hoje como naquela época. Talvez possa ser visto mais como um espelho do movimento escolar de hoje.

ATUAÇÃO DA SEGUNDA HIERARQUIA NO ESTUDO DE CIÊNCIAS

Isabel Schievenin

Segunda Hierarquia Espiritual:

Espíritos da Sabedoria
Espíritos do Movimento
Espíritos da Forma

Esses são os três níveis de atuação dos seres espirituais pertencentes à segunda hierarquia e cuja forma de agir já vem descrita em sua própria nomenclatura. Para compreendê-los, façamos o esforço de imaginar uma escultura de pedra e que mesmo em sua estática captamos o movimento da obra; podemos ainda deduzir os movimentos que o artista realizou para desempenhá-la e, então, prontamente, reconhecemos a sabedoria de seu criador. O exercício de dirigirmos nosso olhar às formas da natureza também nos leva a captar os movimentos que lhes são inerentes e, reverentemente, reconhecemos a sabedoria com que movimento e forma se desenvolvem.

Ao contemplarmos uma paisagem tão vasta como a serra do mar ou uma plantinha que cresce no vaso de nossa janela, vemos formas, inúmeras delas, olhando as folhas que crescem, ora opostas no caule, ora crescendo ao longo do caule numa espiral, comparamos a folha inferior do caule com a superior mais desenvolvida e nos damos conta da diferença da forma entre essas folhas. Isso é facilmente visível num pé de serralha e logo nos encantamos com o fato de cada vegetal ter formas e cores tão próprias. Um pensamento pode nos ocorrer: o que faz com que a folha da roseira não reivindique para si o mesmo espaço ocupado pela folha da taioba? Imedia-

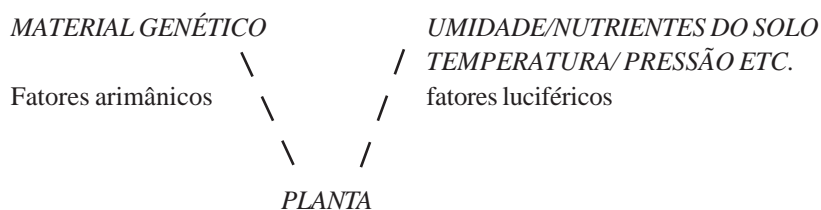
tamente, qualquer adulto que tenha frequentado aulas de ciências dirá que a genética desse vegetal o condiciona a ter essa forma e aí pensaremos na forma do DNA desse vegetal e em formas que determinam formas.

Sabendo-se que uma forma natural para se desenvolver plenamente requer tempo, seja ela a de um vírus ou de um elefante, seja de um único cristal minúsculo a um paredão de granito, o que era antes ocupado por um meio sólido, como no caso da terra, de um meio líquido, como ocorre no mar, ou na atmosfera, onde há algo ganhando forma e se desenvolvendo, esses meios estão cedendo espaço às transformações que acontecem, movimentos ocorrem visíveis ou não aos nossos olhos físicos. Outro fator levado em conta nas observações científicas são os fatores externos, ambientais que levam ao desenvolvimento de uma forma na natureza, fatores como temperatura, pressão, umidade, nutrientes, etc. Assim uma concha, ou aquela plantinha do nosso vaso da janela, corre o risco de ser vista como o somatório de sua carga genética e dos fatores externos que condicionam a possibilidade dessa genética se revelar. Todavia, essa visão materialista não nos remeterá à entidade desse vegetal. À medida que desenvolvo meu interesse por essa forma e permito-me pensar sobre o modo como essa planta evolui, como ela foi capaz de levar sua genética ao ponto de se manifestar desse ou daquele modo no mundo, como entre uma folha e outra, metamorfoses ocorreram ao longo de um tempo, porém, não perceptíveis aos olhos físicos, e o modo como ela influencia em fatores externos como a umidade do solo, a temperatura ambiente e demais fatores, paulatinamente me aproximo da entidade daquele vegetal e, com veneração, terei a percepção interior de que forças e movimentos plenos de sabedoria pertencentes a esse ser vegetal, podem ser reconhecidos no que se encontra perante os meus sentidos físicos.

Tendo-se em conta que os fatores genéticos, salvo mutações, são rígidos e determinantes, reconhecemos aí forças materiais que impossibilitam a liberdade de manifestação das formas dos seres vivos, esses fatores são arimânicos. As influências externas surgem

como fatalismos condicionantes que inviabilizam outras possibilidades de formação. Atualmente já se reconhece uma ação mútua entre meio ambiente e um ser vivo em questão, e assim estudamos ecologia, mas ainda é necessário ir mais fundo nessas relações para podermos abrir caminhos para a liberdade da condução espiritual nas formas, esses fatores externos são luciféricos. Em meio a essas duas influências, há o espaço de manifestação da forma pronta ou do fenômeno que se desenrola diante de nós, preservarmos esse espaço para que algo se dê no tempo diante de nossos sentidos depende muito de nós mesmos. Nesse exercício nos aproximamos e permitimos que a entidade serralha, por exemplo, revele-se diante de nós e, por meio sua forma, percebemos em pensamento os movimentos e a sabedoria que os determinou.

Exemplo:



Essa vivência, por mais sutil que possa parecer a princípio, é a que é levada para o sono, ou seja, é a vivência das forças espirituais que atuam nos fenômenos naturais, o que permanece conosco animicamente e durante o sono levamos como bagagem ao mundo espiritual. Os seres espirituais reconhecem, nessa vivência, o verdadeiro conhecimento, e nela repousam nossas recordações durante o sono. Ao lecionarmos, temos que ensinar o verdadeiro, e permitir ao aluno pressentir o ente que se revela como fenômeno visível, seja um vegetal, um elemento químico ou uma cordilheira para o que foi percepção, chegue ao sono como memória. São justamente os seres espirituais da Segunda Hierarquia que acolhem estas memórias e as

reportam aos entes naturais como impulsos para suas manifestações no meio ambiente e na própria hereditariedade, e esta é a verdadeira e consciente forma de evolução.

Devemos perceber que aqui dois aspectos são abordados:

Primeiro: a percepção dos fenômenos, desse modo, é o que realmente temos como memória humana e como nos relacionamos com os seres espirituais da segunda hierarquia durante o sono, ou seja, as relações humanas com esses seres. Assim nos torna possível compreender com mais abrangência o seguinte texto:

“... é horrível ver alguém dizer: o que há por trás dos fenômenos da natureza são átomos materiais. Nossas recordações não se unem durante o sono com esses átomos materiais, unem-se sim, com o que realmente existe por trás dos fenômenos da natureza, ou seja: com as forças que atuam espiritualmente, nelas é que repousam nossas recordações durante o sono”. (R. Steiner)

Segundo: como nosso modo de reconhecer o mundo e suas manifestações fenomênicas leva subsídios para atuação da segunda hierarquia na natureza. Isso quer dizer que a forma como concebemos os fenômenos naturais promove a retroação de seres espirituais sobre a natureza. Somos co-responsáveis pelos rumos evolutivos do que percebemos e pensamos a respeito do mundo.

“O que levamos para o sono são baldes de ouro para a natureza”. (Goethe)

Como grande aliada, as aulas de artes favorecem a possibilidade de dar forma ao que se manifesta em nosso íntimo como imagem da atuação espiritual não perceptível aos sentidos físicos, possibilitando trazer ao mundo sentimentos e pensamentos sobre o apreendido a respeito da atuação espiritual. Uma possibilidade para tal é o

desenho ou modelagem das imaginadas fases de metamorfose entre etapas de desenvolvimento de seres vivos, ou ainda a descrição de um metal durante um processo de fusão, ou o surgimento das cores numa reação química. Enfim, inúmeras atividades são capazes de surgir e até mesmo algo como a teoria dos fractais pode vir por parte de um aluno durante um processo de formação de cristais.



Entre os fatores arimânicos e os fatores luciféricos, precisamos salvaguardar o espaço para que a evolução espiritual de desenvolva na natureza e que nela o homem se saiba co-responsável. Esse é um fato de grande importância no estudo de ciências.

Pergunta:

Durante o exemplo, foi falado que fatores como pressão, temperatura e umidade são fatores externos que não devem ser vistos somente como condicionantes da vida de um vegetal, mas também como condicionados pela vida vegetal, porém, se em outra aula a temperatura ou a pressão, por exemplo, for o ponto central a ser estudado, como isso se dará?

Resposta:

Colocamos sempre o tema a ser estudado como ponto central e, ao redor, os fatores a ele relacionados e, então, com o máximo de clareza, conduzimos as relações entre o ponto estudado e o que o rodeia. Exemplo: a valência de um íon pode ser vista somente a partir de sua distribuição eletrônica, porém, a natureza de um elemento químico em si e seu surgimento como íon na natureza revela a entidade enxofre, ou carbono, por exemplo, e a partir disso concluimos as associações e metamorfoses naturais que lhe são próprias, e assim por diante. Em outra aula, podemos colocar em foco reações iônicas e como o fato de existirem valências opostas, por si só já constitui um capricho da natureza e que o fato de os elementos aparecerem no mundo com valências diferentes, possibilita a salinidade do mar, por exemplo, e a vida marinha tal qual a conhecemos.



Desse modo, a cada dia podemos abordar um aspecto importante do assunto lecionado. Todos os fenômenos observados têm fatores materiais ao seu redor que nos saltam aos olhos e nos dão a ilusão de serem determinantes, mas em realidade são determinados pelo fenômeno que percebemos com nossos sentidos e um julgamento sadio pode levar a conclusões sábias que não se detêm a meros conceitos já preestabelecidos.

Pergunta:

Esse modo de lecionar é útil somente para Biologia, Química e Física?

Resposta:

É possível estudar qualquer ponto da geografia, qualquer fato histórico ou texto literário por esse prisma, sempre levando em conta o máximo possível de fatores a esses relacionados.

Pergunta:

Essa é uma técnica de dar aulas ou uma capacidade pensante que pode ser desenvolvida pouco a pouco?

Resposta:

Sem dúvida, mais que uma técnica, essa é uma forma de pensar que nos aproxima do mundo espiritual e que pode ser exercitada por nós e por nossos alunos a partir da idade em que se iniciam os estudos de ciências, e de modo progressivo.

Sobre esse assunto, encontrarmos na obra de R.Steiner muitas menções sobre a atuação das Hierarquias Espirituais, sobre a memória humana e suas relações com o período do sono e os aspectos pedagógicos.

CHRISTOF WIECHERT RECEBE BRASILEIROS NO GOETHEANUM

Sandra Seabra Moreira

Pela primeira vez, formandos do Centro de Formação de Professores Waldorf, da E.W. Rudolf Steiner, estiveram juntos em Dornach para conhecer o Goetheanum. A viagem aconteceu em janeiro deste ano e fez parte de uma programação cultural de 10 dias idealizada pelos professores Luzius Zaeslin e Luiza Lameirão, que se estendeu também às cidades de Basel, Colmar, Paris e Chartres.

Ao saber da visita, Christof Wiechert, chefe da Seção Pedagógica do Goetheanum, convidou a todos para uma conversa. Na tarde do dia 18 de janeiro, quando os jardins do Goetheanum ainda estavam pipocados de neve pelos cantos, Wiechert recebeu cordialmente o grupo. Detalhou o atual panorama mundial da Pedagogia Waldorf, respondeu perguntas e também comentou os temas sobre os quais vem realizando suas pesquisas.

Atualmente, existem cerca de 1100 Escolas Waldorf e 1800 Jardins Waldorf no mundo. O movimento da Pedagogia Waldorf é ascendente na América Latina, especialmente no Brasil e na Argentina. No Canadá, a situação é estável.

Surpreendentemente, em Taiwan pode-se constatar evolução, com a existência de quatro grandes escolas. Outro país que aponta crescimento é Israel, com sete Jardins e 11 Escolas, três delas oferecem o curso colegial. “Um crescimento admirável para um país que vive em guerra”, considera Wiechert.

Na Europa Ocidental, o número de escolas cresce na Espanha, ao contrário do que ocorre em Portugal. “Não conseguimos ainda avaliar o motivo dessa retração. Poderíamos pensar que isso se dá

— | |

— | |

pelo fato de Portugal ser um país fortemente católico, porém, se pensarmos na Itália, igualmente católica, veremos que isso não se justifica, uma vez que o movimento nesse país é crescente”. Na Alemanha, a Pedagogia continua crescendo, com mais de 200 escolas e, no momento, cada grande cidade alemã tem uma Escola Waldorf.

Nos países da antiga Cortina de Ferro, os movimentos da Pedagogia trazem características diversas. Na Chechênia e na Hungria a situação é estável; já na Romênia e Rússia – país que chegou a ter 40 escolas – verifica-se uma retração. “Lá, perdemos para a pobreza e burocracia”, explica Wiechert.

Um dos questionamentos do grupo visitante tratou das relações entre o poder público e as Escolas Waldorf. Wiechert informou que em países como a Alemanha, Holanda, Bélgica, Dinamarca, Suécia, Noruega e Finlândia o Estado subsidia as escolas. Entretanto, esse subsídio muitas vezes é sinônimo de ingerência do Estado. “Pode-se dizer que, nesse aspecto, temos uma polaridade bem estabelecida entre Alemanha e Holanda”, explica Wiechert. Na Alemanha, as escolas são apoiadas pelo Estado e tem total liberdade. A situação na Holanda é completamente inversa, com imensa influência do Estado nas diretrizes da escola, a ponto de criar sérias distorções.

Na Suíça, as Escolas Waldorf não recebem ajuda governamental, “mas os suíços sabem lidar com dinheiro, e as escolas são ricas”, brinca. Essa facilidade econômica acontece em cidades como Berna e Zurique, porém, em cidades menores, enquanto as escolas se mantêm pequenas, trabalham sempre no limite do razoável, precisam crescer para atingir a estabilidade financeira. Segundo Wiechert, as leis da União Europeia ditam a pluralidade metodológica das escolas, o que implica recebimento de recursos financeiros, independentemente do método pedagógico ministrado. A reivindicação que se faz é no sentido de que as Escolas Waldorf também sejam inseridas nesse contexto de pluralidade. O ideal é o de que as escolas recebam verbas estatais, mas que sejam respeitadas em suas regras internas.

Outra pergunta feita pelo grupo brasileiro, e que tem sido alvo de acaloradas discussões, tratou da permanência do professor por oito

anos com uma turma de alunos. Embora esse aspecto da Pedagogia seja justamente um dos seus principais pilares, e é recomendação tácita de Rudolf Steiner, na prática tem sido cada vez mais difícil um professor ter fôlego para essa empreitada. Para esses casos, preconiza-se a mudança do professor a partir do 6.º ano: “É preferível a mudança de professor a partir do 6.º ano à permanência de um que acabe quebrando os vidros!”, diz. Para que se tome tal decisão e para que a transição se dê de maneira apropriada, deve haver a ação de um colegiado de professores com bastante jogo de cintura e qualidade nas relações, inclusive com os pais. Wiechert ressalta, entretanto, que uma mudança de professor antes do 6.º ano é um “ataque”.

Para Wiechert, essa incapacidade atual do professor ocorre, em geral, porque “a formação é fraca, a maioria não teve uma educação horizontal”. Para além da questão do conhecimento que o professor deve ter, as alterações anímicas importantes que ocorrem nas crianças a partir do 4.º e 5.º anos exigem também mudanças no professor. “A possibilidade ou não de mudar, de evoluir junto com os alunos, tem a ver com a saúde, com o tanto de energia que os professores aplicam em suas atividades. Atualmente, os corpos etéricos se tornaram rígidos, provavelmente porque esses professores não desenvolveram nada artístico em suas juventudes”. Para além da questão da saúde do professor, tal situação deve ser pensada também a partir da responsabilidade do professor em promover o desenvolvimento, em seus alunos, da capacidade de resiliência para as futuras crises da vida. Preocupação, aliás, que permeia todo o currículo da Pedagogia Waldorf.

Wiechert relatou também os assuntos que vêm gerando suas pesquisas junto à Seção Pedagógica do Goetheanum. A trimembração da aula principal é um deles e, segundo ele, sua pesquisa “trará reações”. “Um tempo atrás, tive a sensação de que dividir a aula principal em três partes não tinha base verdadeira. E, na verdade, por parte de Rudolf Steiner, não há nada que aponte para essa divisão; eu a considero antiartística”. Ele pretende terminar em breve essa pesquisa e promete divulgar amplamente suas conclusões.

A observação de crianças, tema que é profundamente abordado por Luiza Lameirão em suas aulas no Centro de Formação, foi apontada por Wiechert como essencial: “E não basta observar, é preciso que surjam as soluções. O professor deveria ele mesmo observar seus alunos e buscar as soluções, e não recorrer aos especialistas para tudo”.

As profissões, conteúdo curricular do 3º ano, geraram apontamentos. Para Wiechert, os professores primam mais pela construção das casas – geralmente uma atividade coletiva realizada no pátio da escola, ou construções de miniaturas, realizada pelas crianças com a ajuda dos pais — do que para os conteúdos que essa atividade deve gerar: “Steiner diz que as crianças devem conhecer as profissões primordiais ou as profissões características da região onde moram e esse deve ser o objetivo principal do professor, e não necessariamente a construção da casa”.

Por fim, Wiechert aponta o ensino das línguas estrangeiras como mais um tema a ser discutido e pesquisado. A recomendação geral é a de que a língua estrangeira seja ensinada até o 8º ano e cultivada nos anos posteriores. “Queremos saber o que tem sido feito até agora e, se o sistema não é eficiente, como fazer para torná-lo melhor”.

BENEDITO (S. BENTO) E O DESENHO DE LUZ E SOMBRA

Sobre um segredo do 6.º ano

Magchiel C. Matthijsen


Nós, professores Waldorf, sempre podemos vivenciar um desses momentos lúcidos quando o plano do ensino novamente nos desvenda um mistério. Um desses pode acontecer, por exemplo, no 6.º ano. As crianças adentram um novo espaço anímico, pois nessa classe se encontra o início da própria capacidade de mais tarde poder julgar. Esse “julgar-compreender” (Steiner), que aí começa, pela primeira vez é exercitado pela própria percepção (causal). Isso acontece, por exemplo, na época de Física ou de Geografia (meteorologia), mas também em outros âmbitos. No 6º ano, é exercitado com as crianças, também pela primeira vez, o desenho de luz e



sombra. Por que é que nós em verdade o fazemos? Naturalmente: é um exercício importante de autopercepção. Todavia, esse desenho de corpos geométricos também sempre tem, como consequência, vivências interiores importantes.

Como na prática o fazemos e como nós procedemos? São três passos: inicialmente tentamos desenhar a sombra que uma fonte de luz projeta sobre um corpo redondo, desenhar de tal forma que surja a impressão de um corpo redondo com plasticidade. Nós denominamos

essa sombra de *sombra própria* de um objeto. Nessa primeira fase, talvez ainda copiemos um corpo geométrico real diante de nós, sobre a mesa, de maneira que, ao menos inicialmente, ainda tenhamos uma ajuda. Nós tentaremos observar nitidamente o que faz a luz com o corpo sobre o qual ela cai; como cai a sombra, como ela paulatinamente se estende sobre o corpo e, partindo da parte iluminada, gradativamente aumenta de intensidade. Depois disso (num segundo passo) tentaremos, com as crianças, desenhar a sombra que um corpo projeta no chão ou sobre a parede. Com isso o corpo se solta de uma situação de estar preso a um pano de fundo e se torna livre para o restante do espaço. Isso é causado pela assim chamada *sombra projetada*. Os alunos podem observar ainda, como continuação, uma variante em que uma esfera, cuja sombra projetada, por exemplo, não tem mais contato propriamente dito com o corpo, pode então se projetar bem livre no chão (ou na parede), podemos até fazê-la pairar no espaço! Logrando isso, então o *corpo* não mais aparenta ser algo maciço, algo espacial, não, nós elevamos à aparência o *próprio* espaço! Para os alunos, isso é um passo gigantesco. Pelo fato de aplicar a sua vontade por meio de exercícios, é possível fazer aparecer sobre o papel a impressão, a ilusão de espaço. Se isso lograr, também não mais precisamos permanecer no patamar da natureza morta. Em princípio, os alunos agora são capazes (isso agora passará a ser uma ampliação desse segundo passo) de fazer surgir um determinado espaço em seu desenho, totalmente a partir da própria *representação*! Pode acontecer, por exemplo, de eles próprios adotarem uma fonte de luz imaginária fora da imagem. Por último, facilmente pode ser indicada uma terceira sombra: o assim chamado *cone de sombra*. É a sombra suave que o próprio corpo espalha de maneira misteriosa no ambiente entre si e a sombra projetada e que geralmente apenas se torna visível no ar empoeirado. Um último passo seria então que aquele espaço, que os alunos tornaram o seu próprio, com a ajuda do pensar matemático, a arte da perspectiva, receba sua ordem e estrutura lógica, pois nessa classe também realizamos os primeiros exercícios nesse âmbito (construções com um ponto de fuga) apesar de esse tema dever ser resguar-





dados preferencialmente para o 7º ano. Todos os corpos matemáticos ou outros (casa, estradas, etc.) só podem ocupar o espaço que lhes foi dado a partir de *um* ponto de percepção. Todos são determinados por fora. Seu lugar e seu tamanho se tornam agora relativos, eles surgem a partir da relação que têm, perante todos os outros corpos; o seu lugar agora lhes é “indicado”. Contudo, esse último passo é algo totalmente novo, que em verdade nada mais tem a ver com o desenho de luz e sombra, claro-escuro, porém, com a matemática. O milagre do espaço descoberto não parte mais do interior de um corpo, a partir de sua massa, como foi o caso do desenho de luz e sombra, entretanto, tornou-se uma construção, onde o espaço em último caso pode até sumir em um ponto! Todos os corpos, nesse caso, são determinados *de fora*: o espaço tornou-se algo relativo, mas ambos os exercícios são muito importantes. São fortalecedores do Eu e da vontade e ajudarão as crianças a assumir também o espaço físico exterior, o seu espaço vital, com maior segurança.

Aquilo que nós percebemos no desenho, também queremos agora realizar com os alunos na aula de História. Isso é válido especialmente para a segunda época do 6º ano. Entre a primeira e a segunda época de História existe uma grande intersecção. Ou melhor: deveria ser feito por parte do professor de classe um grande passo de consciência. Este, a meu ver, está ligado diretamente com o cristianismo. Contudo, inicialmente, dever-se-ia ir à busca da questão – qual é o verdadeiro significado do desenho de luz e sombra para o ensino de História.

Desenho de luz e sombra na história

Também nessa segunda época, pela primeira vez, são figuras históricas concretas que aparecem no espaço (da história), no espaço do tempo. E da mesma forma como no desenho, devemos aqui observar três coisas. De um lado nós tentamos desenvolver uma imagem bem viva dessas figuras. Nesse caso, os sinais exteriores e seus gestos, sua origem e assim por diante, têm um papel importante. Isso



tudo pertence à “sombra própria” que essas personalidades trazem consigo. Em segundo lugar, queremos levar essas personalidades para um espaço de tempo contínuo de fenômenos, isso significa colocá-las na história verdadeira, pois não possuem mais nada de mítico. Isso confirma que eles, em seu tempo, não só assumem o seu espaço físico, assim como era o caso especialmente com as personalidades romanas, porém, são, na verdade, elas que agora deixam surgir o espaço temporal. Por meio da sua atuação, o espaço aqui se torna tempo. Visto em forma de figura, significa que elas precisam ter “uma sombra projetada”. Isso acontece quando nós permitimos que as personalidades históricas entrem em contato com outras personalidades, quando, por exemplo, acontecem encontros importantes, a quem eles devem o seu desenvolvimento futuro da vida, em que talvez começou a tornar-se consciente para eles a tarefa futura na vida. O espaço temporal que surge dessa forma na história chamamos de: a cronologia. Por essa razão, os alunos vêm amadurecendo a partir desse momento para aprender determinadas datas e até guardá-las. Trata-se de um processo puramente natural e seguramente não há necessidade de fazer um julgamento negativo a esse respeito. Ao contrário, é um passo enorme de desenvolvimento que é realizado nesse momento e esse deveria também ser acompanhado da fixação de determinadas datas. A memória agora perde um pouco de sua força estruturante e colorida e necessita da ajuda de fatos materiais singulares e detalhados a fim de poder ancorar-se neles.

As figuras históricas romanas no início do 6º ano ainda possuíam em sua volta algo de intocável, inacessível, mítico. Isso se refere tanto à grandeza anímica dessas personalidades como também a uma unilateralidade de seu caráter. Na verdade, ainda eram figuras feitas de um só feitio. Agora, porém, na segunda época de História do 6º ano, depois que, no fim da primeira época, falou-se sobre a entrada do cristianismo como algo que se tornou necessário como acontecimento histórico universal, os alunos precisam agora encontrar, pela primeira vez, personalidades históricas em cujo desenvolvimento eles próprios possam se encontrar. Isso significa que os alunos não devem, por tem-

po mais prolongado, encontrar tais personalidades apenas *em seus atos*, mas principalmente em seu modo de pensar, seu modo de refletir, dúvidas e decepções e, por fim, naturalmente a importância que tiveram para a história da humanidade, de cuja importância muitas vezes essas pessoas, em vida, dificilmente estavam conscientes.

Se isso pode realizar-se na classe, vai depender de o professor de classe, em sua narrativa, conseguir dar vida a essas personalidades. Isso nós alcançamos quando, primeiramente, pela luz da nossa própria representação, tornarmos visíveis as mais variadas sombras próprias de uma figura histórica. Isso são, nesse caso, os diversos marcos físicos visíveis, mas também os invisíveis, as gradações anímicas de luz e sombra interior que se tornam visíveis em seus atos. Com a mesma luz da nossa representação, então é dado a essas figuras não só o espaço plástico, entretanto, também, a sua profundidade, isso quer dizer, sua sombra projetada. Dessa maneira, elas se tornam palpáveis e surgem por meio de seus atos em um contexto histórico cronológico. Como terceira sombra, às vezes ainda é indicado o cone de sombra. Ele, na verdade, é especialmente importante, pois nos permite perceber qual a sombra que essas figuras projetam no espaço, isso significa qual a sua verdadeira importância na história universal. Essa sombra normalmente não é “dada”. Ela só pode tornar-se visível quando no espaço encontra-se poeira. Na imagem histórica, surge esse cone de sombra, a importância histórica, apenas de fora, nós, portanto, temos que acrescentá-la à imagem pelo nosso pensar.

Benedito (S. Bento) de Nursia

No início da segunda época de História, fizemos uma retrospectiva sobre o fim do império romano. De um lado a força interior dos romanos ficou enfraquecida (a decadência se ampliou de forma assustadora), por outro lado, havia os povos germânicos, que por volta do ano 500 d.C., puseram-se em marcha, às enxurradas dirigindo-se para a Itália. Roma é saqueada, até três vezes.



É exatamente o tempo em que nasce Benedito (Bento) de Nursia. É ele que une a era antiga que se finda com a jovem Idade Média Cristã. Nele, ressurge a atividade cultural dos romanos em relação à terra, mas agora é permeada pelo cristianismo. Foi o seu “ora et labora” que trouxe aos homens uma nova ética de trabalho. Não era o velho ideal grego da Antiguidade que o homem



pense, se instrua e se purifique? Trabalho físico não era algo que se exigia apenas do escravo? E agora o trabalho espiritual e o trabalho na terra são considerados iguais. Isso seguramente era o nascimento de uma nova postura fundamental perante as condições terrenas e talvez também a causa para que mais tarde se desse a Benedito o título honroso de “pai do Ocidente”. O fato de se narrar tal biografia, na verdade, coincide com uma nova atividade importante dos nossos alunos. Nessa idade, eles começam com suas cuidadosas “experiências de trabalho”, por exemplo, na horta. Quão difícil e quão pouco sério se trabalha geralmente ainda no início, e quão importante é justamente agora olhar para a vida de um homem impressionante dessa envergadura. Não era assim que, também naquela época, jovens de doze anos começavam a formação como jovens artesãos?

Nós queremos apenas dar uma visão dessa vida, na medida em que pode esclarecer o conceito das diferentes “sombras”. De sua vida, propriamente dito, infelizmente sabemos pouco e da sua vida exterior talvez nada. Somente que pertencia a uma família aristocrática que se mudara de Roma por causa das turbulências. Acompanhado de uma preceptora, é mandado pelo pai de volta para Roma para lá estudar direito. O que tudo encontrou nessa metrópole o jovem,

que seguramente não era sonhador? Que impressões o esperavam lá? Ele lá, sem dúvida, encontrou e conheceu os mais diferentes grupos de pessoas. Godos, romanos, arianos e atanasianos (seguidores de S. Agostinho), helenos e asiáticos, mas uma relação íntima não se estabeleceu com nenhum grupo. Não havia nada nessa cidade emaranhada, caótica em que ele, na sua opinião, pudesse fundar um novo início. Por essa razão, foram as lembranças dos ascetas e mártires cristãos da perseguição aos cristãos, que aconteceram duzentos anos atrás, principalmente em Roma, que o atraíram fortemente e o mantiveram, de certa forma, preso. Esses cristãos devotos, que buscavam lugares ermos nos desertos e haviam se retraído do mundo, tornaram-se exemplo para ele. Assim também Benedito procurou a solidão, quebrou radicalmente como o estudo, com a vida pública, com Roma e com sua família. Ao norte de Roma, em um vale montanhoso inóspito, construiu sua ermida. Ele queria viver como monge, desligado do mundo, envolto em peles de animais. Submeteu-se a uma disciplina inacreditável. Tomou sua vida interior e exterior totalmente nas próprias mãos. Ele meditava e rezava. Sua vontade (romana!) erigiu-se de forma nova sobre a Terra e começou a transformá-la, servindo-a com trabalho paciente. A primeira fase, a fase de “sombra do corpo”, chegou a um arredondamento: ele pôde conhecer, graças ao confronto com mundo exterior, as suas próprias forças anímicas. Também já aconteceram as tentações corporais e o encontro com o mal (veja, por exemplo, Walter Nigg: *O Segredo do Monge*). Ele não apenas conheceu essas forças anímicas, ele as tornou suas próprias, transformou-as e as colocou a seu serviço: o “alto-relevo” da própria alma tomou forma. Afastou-se de tudo que era velho, assim que de fato pudesse surgir um novo fundamento, sobre o qual ele quis construir. Portanto: purificação da alma e trabalho na terra. Radicalidade, servir, ordem, disciplina, concentração na única meta; a dura concepção da obrigação perante as tarefas do homem perante a Terra como serviço a Deus, disso tudo surge o alto relevo. Daí vem a segunda grande decisão. Benedito não pretendia retirar-se completamente da vida pública, ou melhor, do mundo, como um eremita. Não o atraía a





vida de um claustro, frutífero para o futuro seria uma vida comunitária e formadora. Para isso, um convento deveria dar a forma exterior. O convento serviria como escola para o desenvolvimento das pessoas em busca de algo superior, pois a abertura para Deus e o exercício das virtudes deveria acontecer numa comunhão de pessoas. O abade lhes serviria de guia paterno, mas severo.

Com isso pôde iniciar a fase da “sombra projetada”. Pertencem a isso todas as consequências de seus atos. A primeira experiência de uma vida comunitária com monges malogrou, mas outras pessoas se aproximaram dele, soldados, discípulos, monges. Surgiu uma primeira versão de regras que deveria regulamentar a convivência dos irmãos. Então novamente “leis”? Ou um “pensamento de obrigação” romano transformado amorosamente? Os três votos – pobreza, castidade e obediência, tornaram-se os alicerces dessa nova vida comunitária. Nesses pré-estágios dos futuros ideais da revolução francesa, a nova personalidade era capaz de se educar: pobreza – “ninguém chame algo seu próprio”, representa a fraternidade, castidade representa a liberdade do corpo, e obediência, no qual cada um tem que se integrar na hierarquia, representa a futura igualdade. Dessa maneira, portanto, poderia surgir uma verdadeira comunidade... E então se começou a construir: espaços para a igreja, lugares para morar e o celeiro. Surgiu o convento. Aquele ser humano que, na decadência exterior, encontrou no seu interior o novo início, tornar-se-á agora “o mestre construtor de Deus”. Construía-se, ao mesmo tempo, os dois: na construção física, no mosteiro, exteriormente, e numa comunidade forte, interiormente. Assim surgiu um miniestado com uma forte estrutura hierárquica, uma “lei básica” e uma vida econômica saudável.

A ordem, entretanto, não apenas referia-se à Terra, também com o tempo recebeu a sua estruturação no Santo Ofício, as orações nas horas do dia. Aqui todos os monges se reuniam sete vezes por dia e louvava-se a Deus em oração cantada. O trabalho se entremeava, unindo-se à natureza com o ritmo do ano e servindo-a.

Talvez seja possível dizer: naturalmente os romanos também realizaram feitos individuais brilhantes, conquistando vitórias, fizeram



descobertas arquitetônicas, desenvolveram um sistema de leis maravilhoso, mas nenhum de seus feitos individuais continuou a viver no tempo como as leis de Benedito. Por séculos esse impulso teve influência sobre a vida cultural e religiosa na Europa. Mesmo a arte de construção romana, sem ele, é impensável. Benedito apontou um caminho para o equilíbrio entre o em cima e o embaixo. Naturalmente os monges buscam o espírito, mas o fizeram sem abandonar a natureza, a Terra, ou mesmo excluí-la dessa busca. Ela deveria ser igualmente absolvida. Isso não é apenas a consequência de uma graça ou de uma fonte interiormente construída, mas também uma enorme força de vontade que o santo homem soube recolher dentro de si. Na abençoada atuação contínua desse impulso na história da Europa, nós finalmente podemos enxergar o *cone de sombra*.

Essa aproximação metodológica será nova e surpreendente para os alunos. Contudo haverá um respirar na classe de, agora (finalmente uma vez!) realmente poder estar frente a frente com verdadeiras pessoas, isso significa, também na História, poder confrontar-se com pessoas de carne e osso. Esse é o passo que os espera no 6.º ano. É esse o passo que foi tentado descrever mais ou menos, a partir da perspectiva de duas matérias curriculares.

Narrar com a ajuda dessa luz (consciência) interior é, como acabamos de ver, ao mesmo tempo, um jogo de luz e sombra. Por essa razão, a aula de História, a partir desse momento, recebe também um componente dramático, rico em contrastes.

O autor: Magchiel C. Mattijsen, ano 1941, ex-professor Waldorf em Zeist, Países Baixos. Hoje se ocupa no campo da publicação. Na pequena editora Paidós, até agora, apareceram diversas traduções e livros de trabalho para o professor de classe. Link: www.steiner-pedagogie.nl (iniciando). E-mail magchiel@telfort.nl